Министерство образования и науки Российской Федерации
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал) ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)»

А.В. Федоров, И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина

Медиаобразовательный компонент в реализации магистерских программ

Допущено
редакционно-издательским советом
Таганрогского института имени А.П. Чехова
в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений
по направлениям подготовки
«Организация работы с молодежью» и «Социально-культурная деятельность»

Под редакцией доктора пед. наук, профессора А.В. Федорова

Таганрог
Издательство Таганрогского института имени А.П. Чехова
2015

УДК 378
ББК 74.480.26
М 42

Рецензенты: д-р искусствовед., проф. Л.В. Усенко,
канд. пед. наук, доц. А.А. Левицкая

Авторы: Федоров А.В. (введение, заключение, 1 глава),
Челышева И.В. (2 глава),
Мурюкина Е.В. (3 глава)

Федоров А.В.

М 42 Медиаобразовательный компонент в реализации магистерских программ: учеб. пособие / А.В. Федоров, И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина; под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова – 2015. – 184 с.
ISBN 978-5-87976-956-2

Учебное пособие посвящено анализу проблем медиаобразования и медиакомпетентности в образовательном процессе подготовки магистрантов. Авторами рассматриваются вопросы теории, методики и практики медиаобразовательного процесса.

Учебное пособие предназначено для преподавателей высшей школы, студентов, аспирантов, молодых исследователей, а также для круга читателей, которые интересуются проблемами высшего профессионального образования. Особую ценность материалы учебного пособия представляют для магистрантов, обучающихся по следующим направлениям подготовки: 39.04.03 «Организация работы с молодежью» и 51.04.03 «Социально-культурная деятельность».

УДК 378
ББК 74.480.26

ISBN 978-5-87976-956-2

© А.В. Федоров, И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина, 2015
© Издательство Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение..... 4
Глава 1. Медиаобразование в высшей школе..... 8
1.1. Теоретические основы медиаобразования..... 10
1.2. Основные модели медиаобразования..... 47
Глава 2. Технология медиаобразования магистрантов..... 99
2.1.Современные методические подходы к медиаобразованию (теоретические аспекты проблемы)..... 102
2.2. Методические основы анализа произведений медиакультуры.. 115
Глава 3. Медиаклубное объединение в профессиональной подготовке магистрантов..... 137
3.1. Технология проведения медиаклубных занятий в студенческой аудитории..... 139
3.2. Творческие задания на занятиях медиаклуба..... 149
Заключение..... 177
Основная литература..... 178
Дополнительная литература..... 181

ВВЕДЕНИЕ

В XX веке в ведущих странах мира в педагогической науке сформировалось специфическое направление в педагогике – «медиаобразование» (media education), призванное помочь аудитории разного возраста лучше адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, уметь анализировать медиатексты и т. д. К примеру, медиаобразование интегрировано в уроки родного языка в современных школах Канады, Австралии, Великобритании и других стран. Интенсивному развитию медиаобразования во многих странах способствовала экспансия американских средств массовой коммуникации: многие медиапедагоги пытались и пытаются развивать так называемое «критическое мышление» учащихся, чтобы помочь им противостоять воздействию заокеанской массовой культуры.

«Большая российская энциклопедия» дает такое определение: *«Медиаобразование***,** процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности. Существует также точка зрения, согласно которой медиаграмотность – это часть более широкого и ёмкого понятия – информационная грамотность. Эта тенденция находит сегодня всё больше сторонников, хотя и здесь есть многие терминологические разночтения.

Основные направления медиаобразования: медиаобразование будущих профессионалов в области массовой коммуникации – журналистов, редакторов, режиссёров, продюсеров, актеров, операторов и др.; медиаобразование будущих педагогов; медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т. д.); медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах; дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью медиа; самостоятельное (непрерывное) медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека).

Позитивным результатом медиаобразования следует считать медиакомпетентность личности (mediacompetenceofpersonality) – совокупность её мотивов, знаний, умений, способностей [показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный (оценочный), практико-операционный (деятельностный), креативный], способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2012, с. 480].

В резолюциях и рекомендациях ЮНЕСКО неоднократно подчеркивалась важность и поддержка массового медиаобразования (конференции ЮНЕСКО в Грюнвальде, 1982; Тулузе, 1990; Париже, 1997; Вене, 1999; Севилье, 2002, Париже, 2007, Москве, 2012 и др.). Особую значимость медиаобразование приобретает в контексте глобализации.

Медиаобразование можно разделить на следующие основные направления:

1) медиаобразование будущих и действующих профессионалов – журналистов (пресса, радио, телевидение, интернет), кинематографистов, редакторов, продюсеров и др.;
2) медиаобразование будущих и действующих педагогов в университетах, педагогических институтах, в процессе повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах по медиакультуре;
3) медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т. д.);
4) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т. д.);
5) дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью телевидения, радио, системы Интернет (здесь огромную роль играет медиакритика);
6) самостоятельное / непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека).

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. А комплексное изучение прессы, кинематографа, телевидения, видео, интернета, виртуального мира компьютера (синтезирующего черты практически всех традиционных средств массовой коммуникации) помогает исправить, например, такие существенные недостатки традиционного художественного образования как одностороннее, изолированное друг от друга изучение литературы, музыки или живописи, обособленное рассмотрение формы (так называемых «выразительных средств») и содержания при анализе конкретного произведения [Усов, 1989; Федоров, 2004; 2006; 2011].

Медиаобразование предусматривает технологию проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятельность его мышления, стимулирующих его творческие способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре [Пензин, 1987; Усов, 1989; Шариков, 1990; Федоров, 2004; 2006; 2011; Баранов, 2002 и др.]. При этом медиаобразование, сочетая в себе лекционные и практические занятия, представляет собой своеобразное включение учащихся в процесс создания произведений медиакультуры, то есть погружает аудиторию во внутреннюю лабораторию основных медиапрофессий, что возможно как в автономном варианте, так и в процессе интеграции в традиционные учебные предметы.

В 2008 и 2010 годах в МГУ прошли конференции и заседания круглых столов по проблемам медиаобразования, на которых были приняты резолюции, где отмечаются достижения научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» при Таганрогском государственном педагогическом институте имени А.П. Чехова, говорится о том, что накоплен богатейший опыт в области, что ведут активную работу по популяризации идей медиаобразования Ассоциация медиапедагогики России.

Однако далее справедливо отмечаются и негативные тенденции развития медиаобразовательного процесса в России: «накопленный

опыт и результаты исследований остаются недостаточно известными и используются в неполную силу, вследствие того, что медиаобразование всё ещё не продвинулось от стадии эксперимента к стадии широкого практического применения. Следует также признать, что в развитии медиаобразования недостаточна роль факультетов журналистики, а также медиасообщества в целом. Слабо используются возможности дополнительного образования... Недостаточно осуществляется взаимодействие с уже существующими центрами и многочисленными экспериментальными площадками в области медиаобразования, не в полной мере используется потенциал преподавателей и исследователей ведущих факультетов».

Основные трудности более широкого внедрения медиаобразования в учебный процесс российских вузов и школ, прежде всего, связаны, на наш взгляд:

– с явным недостатком целенаправленно подготовленных медиапедагогов;
– с определенной инертностью руководства университетов, педагогических вузов (как известно, в рамках дисциплин регионального компонента и учебных курсов по выбору вузам предоставлены широкие возможности введения новых дисциплин разнообразной тематики, но ученые советы российских вузов пока крайне робко выделяют часы под медиаобразовательные дисциплины, столь необходимые будущим учителям);
– с традиционной подходами структур Министерства образования и науки России, концентрирующих свое внимание на поддержке учебных курсов по информатике и информационным технологиям в области образования при значительно меньшем внимании к актуальным проблемам медиаобразования.

Исходя из множества перечисленных выше проблем и факторов, настоятельная необходимость интенсивного развития медиаобразования и изучения мирового медиапедагогического опыта представляется очевидной. Творчески освоив его, медиапедагоги смогут более эффективно развивать свои теоретические идеи, методические/технологические подходы, экспериментальную работу в школах и вузах, в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах и т. д.

ГЛАВА 1 Медиаобразование в высшей школе

Цели. После изучения главы 1 студент должен:

a) знать:	***b) уметь:***
основные термины медиаобразования;	вычленять термины, связанные с аудиовизуальным медиаобразованием;
суть ключевых теорий медиаобразования;	обосновать связь конкретных теорий медиаобразования с социокультурным контекстом конкретной страны и исторического периода;
разницу между автономным и интегрированным медиаобразованием;	анализировать достоинства и недостатки автономного и интегрированного медиаобразования;
суть дискуссии о различиях между медиаобразованием (media education), медиаграмотностью (media literacy), информационной грамотностью (information literacy) и изучением медиа (media studies)	показать разницу между трактовками понятий медиаобразования, медиаграмотности, информационной грамотности и изучения медиа;
основные теоретические модели медиаобразования	обосновать связь конкретных моделей медиаобразования с социокультурным контекстом конкретной страны и исторического периода;
основные направления медиаобразования в вузе	создать примерные тематические планы медиаобразовательных занятий в вузе

Ключевые слова главы

медиаобразование	медиаграмотность
медиакомпетентность	медиапедагогика
идеологическая теория медиаобразования	социокультурная теория медиаобразования

культурологическая теория медиаобразования	теория медиаобразования как «потребления и удовлетворения» (теория ориентации на медиапредпочтения / потребности аудитории)
практическая теория медиаобразования	теория медиаобразования как развития критического мышления/автономии, демократического мышления аудитории
протекционистская / защитная теория медиаобразования	эстетическая теория медиаобразования
семиотическая теория медиаобразования	этическая теория медиаобразования
модели медиаобразования	аналитическое мышление
медийная аудитория	медийная репрезентация
медийное агентство	язык медиа
медийные технологии	категории медиа

Основные вопросы к главе 1

1. Какие основные термины используются в медиаобразовании?
2. В чем суть идеологической теории медиаобразования?
3. В чем суть протекционистской / защитной теории медиаобразования?
4. В чем суть теории медиаобразования как «потребления и удовлетворения» (теории ориентации на медиапредпочтения / потребности аудитории)?
5. В чем суть «практической» теории медиаобразования?
6. В чем суть эстетической теории медиаобразования?
7. В чем суть семиотической теории медиаобразования?
8. В чем суть теории медиаобразования как развития критического мышления / автономии, демократического мышления аудитории?
9. В чем суть культурологической теории медиаобразования?
10. В чем суть социокультурной теории медиаобразования?
11. В чем суть этической теории медиаобразования?
12. Какова разница между автономным, интегрированным и «синтетическим» медиаобразованием в школе и вузе?

13. В чем смысл дискуссии медиапедагогов по поводу различий между медиаобразованием (media education), медиаграмотностью (media literacy) и изучением медиа (media studies)?
14. Есть ли разница между ключевыми понятиями медиаобразования в трактовке тех или иных авторов?
15. В чем проявляются различия основных моделей медиаобразования?
16. Как та или иная медиаобразовательная модель соотносится с социокультурным контекстом конкретной страны и исторического периода?

1.1. Теоретические основы медиаобразования

Анализ изученной научной литературы показывает, что в западных и отечественных источниках можно найти различные определения медиаобразования и медиаграмотности.

Вот как, к примеру, трактуется понятие ***«медиаобразование» (media education, education aux medias, medienpadagogik, educacion para los medios)***:

Медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media – средства*) – направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т. д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с. 555].

«Под ***медиаобразованием (media education)*** следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической, автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования медиа как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких, как, например, математика, физика или география» [UNESCO, 1984, p. 8].

Центральная и объединяющая ***концепция медиаобразования (media education)*** – репрезентация (representation). Медиа не отражает реальность, а репрезентирует (представляет) ее. Главная цель медиа-

образования – «денатурализация» медиа. Медиаобразование в первую очередь – исследовательский процесс. Медиаобразование базируется на ключевых концепциях (key concepts), которые в большей степени являются аналитическими инструментами, чем альтернативным содержанием. Ключевые концепции включают: denotation (обозначение), connotation (ассоциацию), genre (жанр), selection (отбор), non-verbal communication (невербальную коммуникацию), media language (язык медиа), naturalism and realism (естественность и реальность), audience (аудиторию), construction (конструкцию), mediation (медиавосприятие), representation (репрезентацию, переосмысление), code/encoding/decoding (код, кодирование, декодирование), segmentation (сегментацию, выделение, усечение), narrative structure (сюжетную структуру), ideology (идеологию), rhetoric (риторику), discourse (речь, язык), and subjectivity (субъективность). Медиаобразование – это процесс, продолжающийся всю жизнь. Медиаобразование имеет целью не просто критическое понимание (critical understanding), но критическую автономию (critical autonomy) [Masterman, 1997, pp. 40–42].

Медиаобразование (media education) – означает критическое мышление (critical thinking), существенным элементом развития которого является создание учащимися собственной медиапродукции. Медиаобразование необходимо для активного участия как в демократическом процессе (democracy), так и в процессе глобализации (globalization) и должно основываться на изучении всех видов медиа [Feilitzen, 1999, pp. 24–26].

Медиаобразование (media education) – это изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания (тогда как изучение медиа (*media studies*) обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов). Как медиаобразование (*media education*), так и изучение медиа (*media studies*) направлены на достижение целей медиаграмотности (media literacy) [International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001, p. 9494].

А вот как авторитетные западные медиапедагоги определяют понятие **«*медиаграмотность» (Media Literacy).***

Медиаграмотность (media literacy) – помогает учащимся/студентам общаться с медиа под критическим углом зрения, с пониманием значимости медиа в их жизни. Медиаграмотный (*media-*

literate) учащийся / студент должен быть способен критически и осознанно оценивать медиатексты, поддерживать критическую дистанцию по отношению к популярной культуре и сопротивляться манипуляциям. В более специфической терминологии обучение медиаграмотности должно предоставить учащимся/студентам возможность:

– развивать способности, знания и отношения, необходимые для анализа способов, с помощью которых медиа активно конструируют реальность;
– получать знания социального, культурного, политического и экономического значения этих конструкций и распространяемых ими ценностей;
– развивать уровень оценки (appreciation) и эстетического восприятия медиатекстов;
– декодировать медиатексты, чтобы распознать и оценить культурные ценности, практическую значимость, идеи, содержащиеся в них;
– распознавать, анализировать и применять разнообразие технического использования и создания медиатекстов;
– осознавать, что те, кто создают (конструируют) медиатексты, делают это, исходя из множества мотивов (контроль, давление и др.) – экономических, политических, организационных, технических, социальных и культурных;
– понимать, что каждый человек вовлечен в селективный и аналитический процесс исследования медиатекстов. Этот процесс и связанные с ним смыслы / значения зависят от психологических, социальных и природных факторов [Duncan, 1989, p. 7].

Медиаграмотность (media literacy) – способность осваивать, интерпретировать / анализировать и создавать медиатексты» [Worsnop, 1999, p. x].

Медиаграмотность (media literacy) – способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах» [Kubey, 1997, p. 2].

Медиаграмотность (media literacy) – процесс подготовки медиаграмотного человека, обладающего развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с

гражданской ответственностью [International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001, p. 9494].

Как можно заметить при сравнительном анализе этих определений, у многих медиапедагогов наблюдается своего рода смешивание понятий «медиаобразования» и «медиаграмотности». Немалые разночтения можно обнаружить и в теоретических подходах к медиаобразованию, к выделению его наиболее важных целей, задач, способов внедрения в учебный процесс и т. д.

Наш опрос 26 ведущих российских и зарубежных медиапедагогов из 10 стран [Fedorov, 2003] показал, что подавляющее большинство экспертов (96,15 %) высказалось в поддержку следующего определения медиаобразования (media education), разработанного в рамках конференции ЮНЕСКО: ***«Медиаобразование (media education)*** связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т. д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как:

1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3)интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
3) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
4) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции.

Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. … Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» » [UNESCO, 1999, pp. 273–274].

Большинство экспертов (61,54%) посчитали, что наиболее обоснованным может считаться следующее определение медиаграмотности:

Медиаграмотность (media literacy) – движение, … призванное помочь людям понимать, создавать и оценивать культурную значимость аудиовизуальных и печатных текстов. Медиаграмотный индивидуум, которым должен иметь возможность стать каждый человек, способен анализировать, оценивать и создавать печатные и электронные медиатексты» [Aufderheide, Firestone, 1993, p. 1].

И все-таки в этих определениях граница между медиаобразованием и медиаграмотностью кажется сглаженной, взаимозаменяемой. Вот почему мы разделяем мнение К. Ворснопа (Ch.Worsnop), В. Гура, В. Монастырского, А. Короченского, Дж. Панджente (J. Pungente), С. Пензина, И. Розера (I. Rother), Д. Сюсса (D. Suess), Л. Усенко, Т. Шак и других медиапедагогов, полагающих, что медиаграмотность (media literacy) является результатом процесса медиаобразования (media education) личности. Однако, на наш взгляд, стоит прислушаться и к мнению Д. Лемиш (D. Lemish), которая считает, что лишь «первоначально существовало различие между медиаобразованием (media education), являющимся более широким понятием, и медиаграмотностью (media literacy), тяготеющей к критическому анализу медиа. Изучение медиа (media studies) было в основном академическим термином для теоретических занятий. Я думаю, что сегодня эти термины почти невозможно и ненужно разделять. Поэтому, на мой взгляд, в настоящее время они взаимозаменяемы, и нет смысла пробовать устанавливать теоретические различия. Это также причина того, почему я согласилась со всеми приведенными выше определениями медиаобразования и медиаграмотности. Я думаю, что они являются или дополняющими друг друга, или говорящими о том же самом различными способами. Мне кажется невозможным договориться об очень точных определениях в такой широкой области».

Большинство экспертов (61,54 %) считают наиболее приемлемым синтетический путь медиаобразования, сочетающий его интеграцию в обязательные дисциплины школ и вузов с автономными спецкурсами, факультативами или кружками. К примеру, А.П. Короченский – активный сторонник «синтетических, различных форм (часть формального образования + специальные курсы + медиакритика как специальная область журналистики и гражданских действий) медиаобразования. Образование, включая медиаобразование, должно быть, по его мнению, постоянной частью социализации и жизни современного человека в условиях изменяющегося «информационного общества» – от детства до старости».

Конечно же, цели медиаобразования могут меняться в зависимости от конкретной тематики и задач занятий, от возраста аудитории, от той или иной теоретической базы медиаобразования и т. д., однако практика показывает, что так или иначе, в силу тех или иных причин многие медиапедагоги могут довольно четко выделить наиболее важные для них цели. Наш опрос [Fedorov, 2003] показал, что эксперты считают важными (в порядке убывания значимости) следующие цели медиаобразования:

- развитие способностей аудитории к критическому мышлению / критической автономии личности (84,27 %);
- развитие способностей аудитории к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов (68,88 %);
- подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе (61,89 %);
- обучение аудитории пониманию социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов (61,54 %);
- обучение аудитории декодированию медиатекстов / сообщений (59,44 %);
- развитие коммуникативных способностей личности (57,34 %);
- развитие способностей аудитории к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов (54,90 %);
- обучение аудитории творчески самовыражаться с помощью медиа (53,85 %);
- обучение аудитории идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты / тексты (50 %);
- обучение аудитории теории медиа и медиакультуры (включая такие ключевые понятия, как «агентство медиа» (agency), «категория медиа» (category), «язык медиа» (language), «технология медиа» (technology), «репрезентация медиа» (representation), «аудитория медиа» (audience) и т. д.) (47,90 %);
- обучение аудитории истории медиа и медиакультуры (37,76 %).

Что касается разницы между ответами российских и зарубежных экспертов, то она проявилась в основном в том, что зарубежные эксперты в большей степени выделили цель подготовки людей к жизни в демократическом обществе, в то время, как российские эксперты не-

сколько большее внимание уделили развитию способности к восприятию (в том числе – эстетическому), оценке, пониманию, анализу медиатекстов. При этом и те, и другие в равной степени вывели на первое по значимости место развитие способности к критическому мышлению / критической автономии личности.

Наш опрос [Fedorov, 2003] показал также, что эксперты считают наиболее значимыми следующие теории медиаобразования:

- теория развития критического мышления / критической автономии / демократического мышления (84,61 %);
- культурологическая теория (69,23 %);
- социокультурная теория (65,39 %);
- семиотическая теория (57,69 %);
- эстетическая / художественная теория (46,15 %);
- «практическая» теория (с опорой на обучение практическим умениям работы с медиатехникой) (50,00 %);
- идеологическая теория (38,46 %);
- теория «потребления и удовлетворения» (медиапредпочтений аудитории) (30,77 %);
- предохранительная / прививочная / инъекционная / защитная теория (15,38 %).

Большинство опрошенных медиапедагогов посчитало, что в анкете были учтены все основные теории медиаобразования. Однако некоторыми экспертами были названы и другие теории, которые, по их мнению, могут быть основой для медиаобразовательного процесса, например, этическая и религиозная (С.Н. Пензин).

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

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

Анализ указанных выше работ позволяет выделить, по крайней мере, десять основных теоретических подходов в данной области:

1. Теория медиаобразования как развития критического мышления / автономии, демократического мышления *аудитории (Critical Thinking approach, Critical Autonomy Approach, Critical Democratic Approach, Le Jugement critique, L'Esprit critique, Representational Paradigm)* [Gonnet, 2001; Masterman, 1985; 1994; 1997 и др.]

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

Считается, что аудитории надо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей. Односторонняя или искаженная информация (которая передается, к примеру, телевидением, обладающим большой силой пропагандистского внушения), несомненно, нуждается в осмыслении. Вот почему счита-

ется полезным, чтобы учащиеся могли определить: различия между заданными и общеизвестным фактами и требующими проверки; надежность источника информации; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения и т. д.

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

Так Л. Мастерман (L. Masterman) считает, что поскольку продукция средств массовой информации является результатом сознательной деятельности, сразу же довольно логично определяются, по меньшей мере, четыре области дальнейшего изучения:

1) на ком лежит ответственность за ее создание, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их?
2) как достигается необходимый эффект?
3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира?
4) как его воспринимает аудитория? [Masterman, 1985]. То есть налицо стремление Л. Мастермана ориентировать аудиторию на развитие «критического мышления», анализ механизмов воздействия и ценностей той или иной информации.

Размышляя об образовательной парадигме «медиа как популярная культура» («popular arts paradigm»), основанной на избирательном принципе и ориентации на лучшие произведения искусства, Л. Мастерман справедливо указывает, что «само понятие избирательности имеет двойной смысл. С одной стороны, оно имеет положительное значение – «выбирать лучшее». С другой стороны, оно означает «несправедливое исключение». (…) Этот скрытый за положительным значением, которое почти все мы одобряем, элемент исключения – в данном случае вкусов и интересов большого числа учащихся, – без сомнения, всегда имел широкую практику». (…) Направление избирательного подхода нашло выражение в явном предпочтении художественных и экспериментальных фильмов произведениям мас-

совой кинопродукции (и, в конечном счете, кино как средства массовой информации перед телевидением), серьезной газеты – иллюстрированным изданиям, содержательных телепередач, посвященных текущим событиям, и документальных программ – телеиграм и мультфильмам. Другими словами, избирательность в этом случае выражалась в предпочтении «высокоинтеллектуальных», серьезных вкусов учителей в области массовой информации популярной общедоступной продукции, которую с жадностью поглощают ученики. Объект же воздействия – вкусы большинства учеников в области массовой информации, – несмотря на продолжающиеся и по сей день попытки привить детям избирательный подход, остался в прежнем состоянии» [Мастерман, 1993 а, с. 22–23].

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

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

тересах они создаются, как они организованы, что они означают, как представляют реальность, и как это представление «читается» аудиторией» [Masterman, 1997, p. 25].

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

Отбросив в сторону, как неверные, «прививочный» и «эстетический» подходы, Л. Мастерман [Мастерман, 1993 b, с. 31–32] выдвинул свою медиаобразовательную парадигму, основанную на развитии у учащихся «критического мышления» по отношению к любым медиатекстам. В частности, он выделил четыре важнейших области, достойных изучения:

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

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

1) медиаобразование – это серьезная и важная область, связанная с большинством социальных структур демократического общества;

2) центральная концепция медиаобразования – репрезентация. Медиа не отражают реальность, а представляют ее, используя систему знаков и символов. Без этого принципа медиаобразование невозможно;
3) медиаобразование это процесс, продолжающийся всю жизнь человека. Однако – учащиеся являются приоритетной аудиторией для медиаобразования;
4) цели медиаобразования заключаются не только в воспитании критического мышления, но критической автономии;
5) медиаобразование – это исследовательский процесс;
6) медиаобразование – актуально и своевременно, оно воплощает выражение «здесь и теперь» в широком идеологическом и историческом контексте;
7) ключевые понятия медиаобразования в большей степени аналитические инструменты, чем альтернативное содержание;
8) содержание в медиаобразовании означает развитие вариативных аналитических инструментов;
9) эффективность медиаобразования может быть оценена двумя критериями: способностью учащихся применить свое критическое мышление в новых ситуациях и количеством обязательств и мотиваций, выраженных ими по отношению к медиа;
10) в идеале оценка медиаобразования учащихся – это их самооценка;
11) медиаобразование пытается изменить отношения между учителем и учащимися, давая им возможность для размышления и диалога;
12) медиаобразование – это, скорее, диалог, чем дискуссия;
13) медиаобразование в основном активно и призвано развить более открытых и демократичных педагогов. Короче, медиаобразование – это множество новых путей деятельности и применение их в новых областях;
14) медиаобразование направлено на совместное, преимущественно групповое, обучение;
15) медиаобразование состоит из «практической критики» и «критической практики»;
16) медиаобразование вбирает в себя отношения между родителями, профессионалами в области медиа и педагогами;
17) медиаобразование связано с принципом продолжающихся изменений;

18) медиаобразование – особая область. Существующие знания не просто передаются учителями или «открываются» учениками. Это предмет критического исследования и диалога, в ходе которых новые знания активно приобретаются педагогами и учащимися.

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

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

Экс-директор французского медиаобразовательного центра CLEMI Ж. Гонне (J. Gonnet), также придерживаясь ориентации на развитие критической мысли, полагает, что главное здесь – помочь учащемуся стать свободным, толерантным гражданином демократического общества, обладающим автономным мышлением [Gonnet, 1997, p. 10; 2001, p. 24]. Аналогичной позиции придерживается и британец Р. Фергюсон (R. Ferguson) [Ferguson, 1997, pp. 16–17].

К сожалению, некоторые педагоги слишком упрощенно понимают медиаобразование как развитие «критического мышления», сужая спектр изучения до работы с рекламой или телевизионными информационными программами (где, естественно, легче всего выявить те или иные попытки манипуляции) и полностью оставляя в стороне художественную сферу медиа.

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

В качестве теоретической основы здесь используется культурологическая теория медиа. Утверждается, что медиа, скорее, предлагают, чем навязывают интерпретацию медиатекстов. Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания [Piette & Giroux, p. 122]. Аудитория не просто «считывает» информацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые медиатексты, самостоятельно их анализирует. Отсюда вытекает главная цель медиаобразования: помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания и т. д. аудитории. В качестве содержания медиаобразования здесь выступают его «ключевые понятия» (key aspects), роли, которые играют в обществе стереотипы, распространяемые с помощью медиа. Медиапедагоги пытаются научить учащихся оценке и критическому анализу медиатекстов.

Наиболее сильные позиции данная теория имеет в Великобритании (C. Bazalgette, A. Hart и др.) и в Канаде (B. Duncan, C. Worsnop и др.), хотя есть немало ее сторонников и в других странах мира (во Франции, Германии, России и др.).

Существенные различия понимания сути и целей медиаобразования в британской педагогике отмечаются многими исследователями. К примеру, Э. Харт писал, что медиаобразование может быть трактовано весьма широко – от видеосъемок шекспировских пьес – до критического изучения источников информации и аудитории медиа, от неприятия аналитических подходов в пользу творческо-технических – до развития социально направленного обучения [Hart, 1997, p. 201]. Вот почему для консолидации действий медиапедагогов всё большее значение имеет представленная ниже обобщенная схема ключевых понятий медиаобразования, основанная на работах К. Бэзэлгэт (C. Bazalgette) [Бэзэлгэт, 1995, с. 48], Дж. Баукера [Bowker, 1991] и Э.Харта [Hart, 1997, p. 202].

Ключевые понятия медиаобразования в Британии

№	*Ключевой вопрос понятия*	*Ключевые понятии медиаобразования*
1	Кто передает информацию и почему?	Агентства медиа / Media Agencies
2	Какой это тип текста?	Категории медиа / Media Categories

3	Как этот текст создан?	Технологии медиа / Media Technologies
4	Как мы узнаем о том, что этот текст означает?	Языки медиа / Media Languages
5	Кто воспринимает этот текст, и какой смысл из него извлекает?	Аудитории медиа / Media Audiences
6	Как этот текст представляет / переосмысляет свою тематику?	Репрезентации медиа / Media Representations

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

Опровергая высказывание Л. Мастермана о том, что одна из ошибок концепции Британского киноинститута состояла в выдвижении на первый план ключевых понятий («key aspects») медиаобразования, в которых, якобы, не учитывался идеологический компонент, К. Бэзэлгэт убедительно доказывает, что это не так. Если обратиться к определению такого ключевого понятия, как «агентство медиа» («media agency»), то оно звучит следующим образом: агентство – система производства медиатекстов (люди, учреждения, экономика, идеология, намерения и результаты). Таким образом, идеологические и политические компоненты органично вписываются в аспект «медиаагентства». Кроме того, именно эти шесть ключевых понятий (аспектов) медиаобразования давно уже стали основой для медиаобразовательного процесса во многих странах мира и поддержаны такими авторитетными учеными и медиапедагогами, как Э. Харт, Д. Букингэм, Дж. Баукер и др.

Как уже отмечалось, канадская система медиаобразования сегодня столь же известна, как и британская. Понятно, что на теорию медиа-

образования в Канаде самое серьезное влияние оказали идеи М. Маклюэна [McLuhan, 1964; 1977], хотя достаточно сильное воздействие ощущается и со стороны видных британских медиапедагогов – Л. Мастермана (L. Masterman), К. Бэзэлгэт (C. Bazalgette), Э. Харта (A. Hart). В отличие от США, в Канаде никогда не были популярны идеи «защиты от медиа» (protectionist approach). Зато идеи развития критического мышления (critical thinking approach) и культурологические теории (cultural studies approach), пришедшие из Европы, получили куда большее распространение. Впрочем, взамен лаконично сформулированных шести ключевых понятий (key aspects), выдвинутых британскими медиапедагогами (К. Бэзэлгэт и др.), канадская система медиаобразования предпочитает более широкий понятийный спектр.

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

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

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

нечно, и любые медиатексты) являются сообщениями, которые могут быть восприняты теми или иными субъектами – в том или ином контексте, так или иначе.

Вот почему при изучении различных видов медиа канадские медиапедагоги рассматривают вопросы как можно более широкого медиа-контекста, связанные с их историей, экономическими механизмами, влиянием на аудиторию, типичными жанрами, персонажами, спецификой языка, ролью рекламы, проблемами насилия и секса в прессе и на экране и т. п. [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, pp. 139-155; Duncan, 1989, pp. 11–32 и др.]. При этом большинство деятелей медиаобразования в Канаде выступает против использования медиаобразования исключительно в идеологических целях, для всестороннего изучения технических характеристик создания медиатекстов, включая устройство аппаратуры, как, впрочем, и в целях массовой подготовки будущих специалистов в области медиакритики.

3. Социокультурная теория медиаобразования (Social and Cultural Approach)

Теоретическая база: культурологическая (необходимость образования как результат развития медиакультуры) и социологическая (как результат осознания в педагогике значимости социальной роли медиа). Основные положения социокультурной теории медиаобразования (А.В. Шариков):

1) развитие медиа закономерно приводит к необходимости возникновения специального профессионального образования в каждой новой сфере, связанной с появлением новых СМК;
2) учитывая массовость медиааудитории, у профессионалов, в первую очередь, преподавателей специальных медиадисциплин, возникает потребность обучать более широкие слои населения языку медиа;
3) эта тенденция усиливается в связи с тем, что общество осознает всё более сильное влияние медиа на свою жизнь, что порождает осмысление социальной роли медиа и, как следствие, убеждает медиапедагогов в дальнейшем развитии медиаобразовательного процесса.

4. Семиотическая теория медиаобразования (Semiotic Approach, Le decodage des medias)

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

Медиапедагоги-«семиотики» утверждают, что медиа часто стремятся завуалировать многозначный знаковый характер своих текстов, а это угрожает свободе потребления информации. Аудитория, в первую очередь, детская, слишком пассивна по отношению к «чтению» медиатекстов, поэтому цель медиаобразования в том, чтобы помочь учащимся «правильно читать» медиатекст. Основным содержанием медиаобразования становятся коды и «грамматика» медиатекста, то есть язык медиа, а педагогической стратегией – обучение правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциаций, особенностей языка и т. д. (denotation / connotation).

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

Материалом для семиотического анализа стали не только произведения «высокого искусства», но любые тиражируемые объекты – игрушки, туристические путеводители, обложки для журналов и т. д. При этом главенствует принцип «непрозрачности» медиатекста, так как медиа не отражают реальность, но переосмысляют (репрезентируют) ее. Анализ семиотической теории медиаобразования приводит к мысли, что она является полной противоположностью идеологической, ибо акцентирует проблемы языка медиа, а не политического или социального смысла медиатекста. Зато своими подходами к анализу медиатекстов семиотическая теория медиаобразования в какой-то степени напоминает теорию медиаобразования как формирования критического мышления аудитории. Правда, без нажима на исследование манипулятивной роли медиа в обществе.

***5. Эстетическая (художественная) теория медиаобразования* (*Aesthetical Approach, Media as Popular Arts Approach, Discriminatory Approach*)** [Halls & Whannel, 1964; Баранов, 2002; Пензин, 1987; Усов, 1989 и др.]

Теоретическая база здесь во многом совпадает с культурологической теорией медиаобразования. Однако главная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь аудитории понять основные законы и язык спектра медиатекстов, имеющих прямое отношение к искусству, развить эстетическое / художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному художественному анализу. Вот почему основное содержание медиаобразования опирается на изуче-

ние языка медиакультуры, авторского мира создателя художественного медиатекста, историю медиакультуры (историю киноискусства, художественного телевидения и т. д.). Педагоги стремятся здесь научить школьников и студентов критическому анализу художественных медиатекстов, их интерпретации и квалифицированной оценке.

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

Как справедливо отмечает К. Тайнер (K. Tyner), часто в эстетическом подходе к медиаобразованию киноискусство находится в более привилегированном положении, чем пресса или телевидение. «Некоторые медиатексты, обычно выбранные учителем, считаются «хорошими», а другие, обычно являющиеся фаворитами учащихся, – «плохими». Ценностные вопросы, то есть «хорошее» против «плохого» остаются центральными» [Tyner, 1998, p. 115].

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

Эстетическая теория медиаобразования была весьма популярной на Западе в 60-е годы XX века (особенно в среде активных сторонников кинообразования в эпоху расцвета «авторского кинематографа»). Однако, начиная с 1970-х годов, она стала интенсивно вытесняться теориями медиаобразования как формирования критического мыш-

ления, семиотическими и культурологическими теориями, авторы и последователи которых считают, что художественная сфера медиа – далеко не самая важная в современном мире. Поэтому медиатекст надо оценивать, прежде всего, не по его эстетическим качествам, а по сути содержания, по идеям, компонентам языка, символам и знакам. Вместе с тем многие учебные программы по медиакультуре сочетают сферу художественного, экспериментального, аналитического медиаобразования с практикой.

6. «Практическая» теория медиаобразования *(Practical Approach, Technology Approach)*

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

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

Практический вид медиаобразования был особенно популярен в 1930-е – 1950-е годы. В частности, если вспомнить историю российского образования, то только такой вид массового медиаобразования одобрялся сталинским режимом во второй половине 1930-х – первой половине 1950-х годов, что соответствовало тогдашней общей установке на художественное воспитание: минимум размышлений и анализа, максимум исполнительской, преимущественно коллективной, практики (политизированные хоры, парады, шествия, праздники и т. д.). Однако и сегодня данное направление медиаобразования имеет немало сторонников среди российских и европейских педагогов, считающих анализ медиатекстов пустой тратой времени и предпочитающих конкретные практические упражнения в кружках юных киномехаников, операторов, фотографов, «компьютерщиков» и т. д.

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

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

Наверное, теорию «практического» медиаобразования можно считать разновидностью теории медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей аудитории» с той лишь разницей, что

удовлетворяются не сюжетные, жанровые и стилистические предпочтения аудитории в области медиа, а потребности технические и практические. Тем не менее, практическая сторона медиаобразования вовсе не подвергается сомнению со стороны многих других подходов – от формирования «критического мышления» до культурологического медиаобразования. Правда, там практические упражнения носят не главный, а вспомогательный характер.

***7. Идеологическая теория медиаобразования* (*Ideological Approach*)** [Gramcsi, 1971; Ellul, 1979 и др.].

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

Педагогическая стратегия сводится к изучению политических, социальных, национальных и экономических аспектов медиа, к анализу многочисленных противоречий, которые содержат эти аспекты с точки зрения того или иного класса, расы, религии или нации [Piette & Giroux, 1997, p. 102].

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

ления тенденций ревизионизма») [Лацис, Кайлина, 1928; Урицкий, 1954].

«Идеологическая» теория медиаобразования в значительной степени утратила свои былые позиции, но в какой-то мере трансформировалась: на первый план стал выходить не классовый, а национально-региональный, религиозный, социально-политический подход к медиаинформации. Таким образом, например, педагоги некоторых государств и наций стремятся оградить учащихся от экспансии американской массовой культуры (аналогия с «протекционистским» направлением). В странах «третьего мира» (в латиноамериканских, азиатских, арабских) становится популярным активное противодействие медиа-глобализации (то есть опять-таки американизации). Кроме того, «идеологическая» теория медиаобразования, бесспорно, имеет общие точки соприкосновения с более популярной на Западе теорией медиаобразования как развития «критического мышления». Ибо и та и другая задается вопросами о том, чьим интересам служит та или иная информация, и на какие группы населения она рассчитана [Masterman, 1988; 1994; 1997].

8. Теория медиаобразования как «потребления и удовлетворения» (теория ориентации на медиапредпочтения / потребности аудитории) (Uses and Gratifications Approach)

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

Как мы видим, данная концепция медиаобразования полностью противоположна «инъекционной». Если первая сконцентрирована на отрицательном влиянии медиа, то вторая – на их позитивном, полезном эффекте. В тоже время, теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей довольно близка к теории медиаобразования как формирования «критического мышления», потому что и здесь и там речь идет о том, чтобы развить у учащихся умения правильно выбрать и критически оценить медиатекст. Однако наш анализ показал, что тут имеются и существенные отличия: в первом случае медиапедагоги опираются на «положительные» стороны медиаинформации, а во втором – на «отрицательные», то есть пытаются

защитить аудиторию от манипулятивного воздействия медиа. В этом смысле мы согласны с мнением профессора Лондонского университета Д. Букингэма (D. Buckingham): «Бесспорно, мы уважаем и ценим стремление учащихся к развлечению и сформировавшиеся у них знания о культуре, но целью образования должно быть также расширение их точки зрения» [Buckingham, 1999, p. 9].

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

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

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

Сторонники «протекционистской» теории медиаобразования, как правило, основное место в своих программах уделяют проблемам негативного влияния насилия и сексизма. Такой подход особенно распространен в США. Некоторые американские педагоги руководствовались этой теорией с 30-х – 40-х годов XX века, рассматривая медиа как «агента культурной деградации»: в этом обвинялись комиксы, реклама в прессе и на телевидении, «желтые» массовые издания с их навязыванием стереотипов. Однако для анализа любого, пусть даже самого примитивного медиатекста, «защиты» от манипулятивного воздействия, вероятно, недостаточно, здесь важно исполь-

зовать как можно большее число видов деятельности и мотивов (рекреационных, компенсаторных, терапевтических, эстетических и др.), связанных со структурой человеческой индивидуальности.

В 1990-х годах «защитное» движение получило поддержку со стороны образованной при ЮНЕСКО Международной палаты «Дети и насилие на экране» (The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen). Эта организация, сотрудничавшая со многими медиапедагогами мира, собирала международные научно-педагогические конференции, выпускала специальные журналы, интернетные сайты, книги [Carlson & Feilitzen, 1988, pp. 45–202], посвященные проблеме негативного влияния медиа на детскую аудиторию, в первую очередь, в плане изображения насилия. Впрочем, большинство участников этого движения отлично понимало, что помимо борьбы против «экранного насилия» следует активно развивать медиаобразование школьников и молодежи, направленное на формирование критического, самостоятельного, демократического, творческого мышления. Вот почему в конце 2002 года данная организация была переименована в Международную палату «Дети, молодежь и Медиа» (The International Clearinghouse on Children, Youth and Media). Таким образом, подчеркивался переход от «защитных» целей к широкому медиаобразовательному спектру задач и действий [Feilitzen & Carlson, 2002, p. 11].

Конечно, у «протекционистской» теории медиаобразования в ее чистом виде (то есть направленной только против вредного влияния медиа) немало противников (C. Bazalgette, E. Bevort, D. Buckingham, J. Gonnet, L. Masterman, T. Panhoff, C. Worsnop и др.), которые справедливо считают, что, во-первых, медиа – неотъемлемая часть нашей жизни. А во-вторых, хотя современные дети испытывают большое влияние со стороны медиа, оно оказывает на них меньшее воздействие, чем, скажем, на их родителей в пору их юности. Будучи первым «телевизионным поколением», нынешние сорокалетние куда больше интересовались техническими медиановинками, чем нынешние, пресыщенные информацией дети [Worsnop, 1994, p. 34]. Так или иначе, но «инъекционная» теория медиаобразования до сих пор имеет своих сторонников.

10. Этическая теория медиаобразования (Ethic Approach, Moral Approach) [Пензин, 1987, с. 47]

Теоретической базой здесь является этическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны формировать определенные эти-

ческие / моральные принципы аудитории (особенно это касается аудитории несовершеннолетней). Из этого вытекает главная цель этического медиаобразования: приобщить аудиторию к той или иной этической модели поведения (отвечающей, к примеру, конкретной религии, уровню развития цивилизации, демократии и т. д.). Педагогическая стратегия базируется на изучении этических аспектов медиа и медиатекстов [Пензин, 1987, с. 47].

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

Выводы. Итак, анализ существующих в медиаобразовании концепций показал:

- к «защитному» («протекционистскому», «прививочному» и т. д.) подходу можно отнести как «инъекционную», «идеологическую», так и «эстетическую» теории медиаобразования. Ибо во всех случаях речь идет о том, что педагоги стремятся оградить учащихся от негативного с их точки зрения влияния медиа (включая медиатексты низкого художественного качества). Этому влиянию противопоставляются «классические культурные ценности» или лучшие современные произведения – книги, фильмы, телепередачи и т. д. В значительной степени такие подходы можно, наверное, назвать и «дискриминационными» (*discriminatory*), так как во многих случаях деятели медиаобразования, придерживающиеся подобных взглядов, стремятся основывать свою работу на выбранных ими (а не учащимися) медиатекстах. Противники «протекционистских» подходов утверждают, что в центре медиаобразования должна быть личность учащегося, должны учитываться его интересы и вкусы, поэтому надо дать возможность аудитории не только развивать критическое мышление, но и умения отстоять свои медиапредпочтения;
- к «аналитическому» подходу в медиаобразовании можно, вероятно, отнести как теорию формирования критического мышления, так и семиотическую, культурологическую и социокультурную теории. Впрочем, идеологические, этические и эстетические подходы в медиаобразовании также предполагают критический анализ медиатекстов (правда, с иными целями и задачами). Однако мы согласны с К. Тайнер (K. Tyner): невозможно быть уверенным, что детальный анализ боевика или приключенческой видеоигры

отвечает желаниям, или позабавит, к примеру, младших школьников [Tyner, 1998];

- бесспорно, «практическая теория» медиаобразования в чистом виде существенно отличается от «протекционистской» или «аналитической». Однако анализ вышеупомянутых теорий показывает, что практические подходы в качестве составной части в том или ином виде присутствуют почти во всех концепциях медиаобразования, что лишний раз свидетельствует о необходимости сбалансированности медиаобразовательного процесса;
- в большинстве случаев теории медиаобразования подчинены центральной роли школьника / студента, что видится нам прогрессивной тенденцией, отвечающей принципам равенства, свободы, соразвития в психологических отношениях между педагогом и учащимися.

Анализ трудов по медиакультуре и медиапедагогике приводит к выводу, что в концепциях медиаобразования в целом преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей медиа. В обобщенном виде главные этапы реализации большинства медиаобразовательных подходов выглядят следующим образом:

- развитие восприятия медиатекстов, «чтения» их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (в том числе – критического, логического, творческого, образного, интуитивного), умений осознанного понимания идей (нравственных, философских проблем и пр.), образов и т. д.;
- развитие креативных практических умений на материале медиа;
- получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа.

Порядок освоения этих этапов может быть различным в зависимости от того, на какую медиаобразовательную теорию в большей степени опирается конкретный медиапедагог.

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

Бесспорно, модели медиаобразования, основанные на тех или иных теориях, не являются догмой и могут быть усовершенствованны. К примеру, Д. Букингэм [Buckingham, 2002] считает, что дальнейшие исследования должны ответить на следующие важные вопросы:

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

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

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

В итоге аудитория не только получает радость от общения с медиакультурой, но и умения интерпретировать медиатекст (анализиро-

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

Цитируемая литература

1. Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – the Second Spring. In: Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds). Children and Media: Image. Education. Participation. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp. 139–155.
2. Aufderheide, P., Firestone, C. (1993). Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Queenstown, MD: The Aspen Institute, p. 1.
3. Barthes, R. (1964). Elements de semiologie. Communications, 4, pp. 91–135.
4. Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) Media Education Worldwide. Paris: UNESCO, 256 p.
5. Bowker, J. (Ed.) (1991). Secondary Media Education: A Curriculum Statement. London: BFI.
6. Buckingham, D. (1999). Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education. Inter Media Education. N 3, pp. 4–11.
7. Buckingham, D. (2002). Media Education: A Global Strategy for Development. Policy Paper for UNESCO. In: Buckingham, D., Frau-Meigs, D., Tornero, J.M. & Artigas, L. (Eds.).Youth Media Education. Paris: UNESCO Communication Development Division.

8. Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1997). Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture. Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp. 199–211.
9. Carlsson, U. & Feilitzen, C. von (Eds.) (1998). Children and Media Violence. Goteborg: UNESCO, 387 p.
10. Duncan, B. (Ed.) (1989). Media Literacy Resource Guide. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
11. Ellul, J. (1979). Propaganda. N.Y., 1979, p. 64.
12. Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Expert's Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.
13. Feilitzen, C. von & Carlsson, U. (Eds.) (2002). Children, Young People and Media Globalisation. Goteborg: NORDICOM, Goteborg University, 262 p.
14. Feilitzen, C. von. (1999). Media Education, Children's Participation and Democracy. In: Feilitzen, C. von. and Carlsson, U. (Eds.). Children and Media: Image, Education, Participation. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, pp. 24–26.
15. Ferguson, R. (1997). Moyen de communication de mass, education et democratie. Revue Educations. 1997. N 14, pp. 16–20.
16. Gonnet, J. (1997). Modes et permanences. Revue Educations. 1997. N 14, pp. 10–15.
17. Gonnet, J. (2001). Education aux medias: Les controverses fecondes. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
18. Gramsci, A. (1971). Selection from the Prison Notebooks. N.Y.: International Publishers.
19. Hall, S. & Whannel, P. (1964). The Popular Arts. London: Hutchinson.
20. Hart, A. (1997). Textual Pleasures and moral Dillemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp. 199–211.
21. Hart, A. (1998a). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). Teaching the Media. International Perspectives. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp. 1–21.
22. Hart, A. (2000). Probing the New Literature: A Meta-language for Media. . Telemedium. Journal of Media literacy. Vol. 46. N 1, p. 21.
23. Hart, A. (Ed.) (1998b). Teaching the Media. International Perspectives. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 208 p.
24. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (2001). Vol. 14. Smelser, N.J. & Baltes, P.B.(Eds.). Oxford, p. 9494.
25. Kubey, R. (1997). Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick & London: Transaction Publishers, p. 2.
26. Leavis, F.R., & Thompson, D. (1933). Culture and Environment. London: Chatto & Windus.
27. Masterman, L. (1985). Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 341 p.

28. Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp. 15–68.
29. Masterman, L. (1998a). 18 Principles of Media Education. http://www.-screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm.
30. Masterman, L. (1998b). Media Education Revolution. In: Hart, A. (Ed.). Teaching the Media. International Perspectives. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, p. x.
31. Masterman, L. (2000). New Paradigms and Directions. Telemedium. Journal of Media Literacy. Vol. 46. N 1, p. 7.
32. Masterman, L., Mariet, F. (1994). Media Education in 1990s' Europe. Strasbourg: Council of Europe, pp. 6–59.
33. McLuhan, M, Hutchon, K. And McLuhan, E. (1977). City as Classroom: Understanding Language and Media. Richmond Hill, Ontarioo: Irwin Publishing.
34. McLuhan, M. (1964).Understanding Media. New York: McCraw-Hill.
35. Metz, C. (1964). Le Cinema: Langue ou language? Communication, N 4, pp. 2–90.
36. Piette, J. & Giroux, L. (1997). The Theoretical Foundation of Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp. 89–134.
37. The New Encyclopaedia Britannica, Vol. VI, 1984, p. 751.
38. Tyner, K. (1998). Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
39. UNESCO (1984). Media Education. Paris: UNESCO, p. 8.
40. UNESCO (1999). Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, pp. 273–274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.
41. Worsnop, C. (1999). Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga, Ontario: Wright Communications, p. x.
42. Worsnop, C. M. (1994). Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga: Wright Communication, 179 p.
43. Баранов, О.А. Медиаобразование в школе и вузе / О.А. Баранов. Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. – 87 с.
44. Бэзэлгэт, К. Ключевые аспекты медиаобразования / К. Бэзэлгэт // Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. – Москва, 1995. – 51 с.
45. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации / Л. Мастерман // Специалист. – 1993 (a). – № 4. – С. 22–23.
46. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации / Л. Мастерман // Специалист. – 1993 (b). – № 5. – С. 31–32.
47. Пензин, С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
48. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-ух т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – С. 555.

49. Усов, Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. [Текст]: дис. … д-ра пед. наук / Ю.Н. Усов. – М., 1989.
50. Усов, Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10–11 класса общеобразовательной школы / Ю.Н. Усов // Основы экранной культуры. Цикл программ / рук. Ю.Н. Усов. – М., 1998. – С. 55–59.
51. Федоров, А.В. Медиаобразование в педагогических вузах / А.В. Федоров. – Таганрог: изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
52. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика / А.В. Федоров. – Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
53. Шариков, А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А.В. Шариков. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. – 66 с.

Основная литература

1. Баранов, О.А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию / О.А. Баранов. – Таганрог: Изд-во НП Центр развития личности, 2008. – 214 с.
2. Брайант, Д., Томпсон, С., Вильямс М. Основы воздействия СМИ / Д. Брайант, С. Томпсон, М. Вильямс. – М.: Издательский дом Вильямс, 2004. – 426 с.
3. Бэзэлгэт, К. Ключевые аспекты медиаобразования / К. Бэзэлгэт // Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. – М., 1995. – 51 с.
4. Возчиков, В.А. Медиасфера философии образования / В.А. Возчиков – Бийск: Изд-во Бийск. гос. пед. ун-та, 2007. – 284 с.
5. Дебре, Р. Введение в медиологию / Р. Дебре. – М.: Практис, 2009.
6. Жижина, М.В. Медиакультура: культурно-психологические аспекты / М.В. Жижина. – М.: Вузовская книга, 2009. – 188 с.
7. Иванов, В.Ф. Аспекты массовой коммуникации; в 5 ч. / В.Ф. Иванов. – Киев: Академия украинской прессы, 2009–2010.
8. Иванов, В.Ф. Массовая коммуникация / В. Ф. Иванов. – Киев: Академия украинской прессы; Центр свободной прессы, 2013. – 902 с.
9. Кара-Мурза, С.Г. Манипуляция сознанием / С.Г. Кара-Мурза. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 831 с.
10. Кастельс, М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М.: Высш. шк. экономики, 2000. – 607 с.
11. Кириллова, Н.Б. Медиалогия как синтез наук / Н.Б. Кириллова. – М.: Академический проект, 2012. – 368 с.
12. Корконосенко, С.Г. Преподаем журналистику: профессиональное и массовое медиаобразование / С.Г. Корконосенко. – СПб., 2004.
13. Короченский, А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики / А.П. Короченский. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. ун-та, 2003. – 284 с.
14. Лотман, Ю.М. Семиотика и проблемы киноэстетики / Ю.М. Лотман. – Таллин: Эсти Раамат, 1973. – 137 с.
15. Маклюэн, М. Понимание медиа / М. Маклюэн. – М.: Канон-пресс-Ц, 2003. – 464 с.

16. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации / Л. Мастерман // Специалист. – 1993 (a). – № 4. – С. 22–23.
17. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации / Л. Мастерман // Специалист. – 1993 (b). – № 5. – С. 31–32.
18. Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам / под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педаг. ин-та, 2009. – 232 с.
19. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. 200 с.
20. Мельник, Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты / Г.С. Мельник. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. – 161 с.
21. Московская декларации о медиа- и информационной грамотности [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.ifapcom.-ru/news/1347/?returnto=0&n=1.
22. Мурюкина, Е.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со студентами и аспирантами / Е.В. Мурюкина. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – 152 с.
23. Мурюкина, Е.В. Эстетические традиции медиаобразования в современных киноклубах для школьников и студентов / Е.В. Мурюкина. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. – 226 с.
24. Пензин, С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С.Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 175 с.
25. Полуэхтова, И.А. Социокультурная динамика российской аудитории телевидения / И.А. Полуэхтова. – М., 2010.
26. Почепцов, Г.Г. Медиа. Теория массовых коммуникаций / Г.Г. Почепцов. – Киев: Альтерпресс, 2008.
27. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук; Ваклер, 2006.
28. Рашкофф, Д. Медиавирус / Д. Рашкофф. – М.: Ультракультура, 2003. – 368 с.
29. Спичкин, А.В. Что такое медиаобразование / А.В. Спичкин. – Курган: Изд-во Ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
30. Терин, В.П. Массовая коммуникация / В.П. Терин. – М.: Изд-во МГИМО, 2000. – 224 с.
31. Усов, Ю.Н. Основы экранной культуры / Ю.Н. Усов. – М.: Новая школа, 1993. – 90 с.
32. Фатеева, И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации / И.А. Фатеева. – Челябинск: Чел. гос. ун-т, 2007. – 270 с.
33. Федоров, А.В. Анализ аудиовизуальных медиатекстов / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 182 с.
34. Федоров, А.В. Медиаобразование / А.В. Федоров // Большая российская энциклопедия. – М.: Большая российская энциклопедия, 2012. – С. 480. – Т. 17
35. Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 139 с.

36. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 233 с.
37. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность / А.В. Федоров. –М: Директ-Медиа, 2013. 343 с.
38. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 708 с.
39. Федоров А.В. Медиаобразование: социологические опросы / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 217 с.
40. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В. Федоров. – М.: Директ-медиа, 2014. 618 с.
41. Федоров, А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А.В. Федоров. – М.: Директ-медиа, 2014. – 62 с.
42. Медиаобразование в странах Восточной Европы / А.В. Федоров, А.А. Левицкая, И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина, Д.Е. Григорова. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://window.edu.ru/library/pdf-2txt/036/80036/60450.
43. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / А.В Федоров, И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина, О.И. Горбаткова и др. / под ред. А.В. Федорова. – М.: МОО Информация для всех, 2014. – 267 с.
44. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность» / А.В. Федоров, А.А. Левицкая, И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина. – М.: МОО «Информация для всех», 2012. – 614 с.
45. Федотова, Л.Н. Массовая коммуникация: стратегия производства и тактика потребления / Л.Н. Федотова. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1996. – 231 с.
46. Фомичева, И.Д. Индустрия рейтингов. Введение в медиаметрию / И.Д. Фомичева. – М., 2004.
47. Фортунатов, А.Н. Медиареальность: в плену техногуманизма / А.Н. Фортунатов. – Н.Новгород: Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2009. – 288 с.
48. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
49. Харрис, Р. Психология массовых коммуникаций / Р. Харрис. – М., 2002.
50. Хилько, Н.Ф. Аудиовизуальная культура. Словарь / Н.Ф. Хилько. – Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2000. – 149 с.
51. Цифровое будущее. Каталог навыков медиа- и информационной грамотности. М.: МЦБС, 2013. 68 с.
52. Мониторинг и анализ московского информационно-образовательного пространства: результаты социологических исследований и программирования / С.Б. Цымбаленко, А.В. Шариков и др. – М.: РИЦ МГГУ, 2013. – 108 с.
53. Челышева, И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе / И.в. Челышева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 320 с.

54. Челышева, И.В. Мир социальных сетей и семейное воспитание школьников: научно-популярное издание / И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. – 128 с.
55. Челышева, И.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со школьными учителями и преподавателями вузов / И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. 180 с.
56. Челышева, И.В. Подходы к медиареальности: общество, культура и человек в XVII–XX вв / И.В. Челышева. – Saarbrucken, 2012. – 165 с.
57. Челышева, И.В. Российское медиаобразование в XX веке этапы, цели, методы, организационные формы / И.В. Челышева. – Saarbrucken, 2011. – 200 с.
58. Челышева, И.В. Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960–2011) / И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. – 220 с.
59. Челышева, И.В., Мурюкина, Е.В. Развитие медиакомпетентности: работа со студентами и преподавателями вузов / И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. – 226 с.
60. Челышева, И.В., Мурюкина, Е.В., Рыжих, Н.П. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов / И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина, Н.П. Рыжих. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 232 с.
61. Шариков, А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А.В. Шариков. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. – 66 с.
62. Шарков, Ф.И. Основы теории коммуникации / Ф.И. Шарков. – М.: Социальные отношения. Перспектива, 2003. – 248 с.

Дополнительная литература

1. Аствацатуров, Г.О. Медиадидактика и современный урок / Г.О. Аствацатуров. – Волгоград, 2010.
2. Баранов, О.А. Медиаобразование в школе и вузе / О.А. Баранов. – Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. – 87 с.
3. Баженова, Л.М. Медиаобразование школьника (1–4 классы). Пособие для учителя / Л.М. Баженова. - М.: Изд-во Российской академии образования, 2004. – 55 с.
4. Березин, В.М. Сущность и реальность массовой коммуникации / В.М. Березин. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2002. – 183 с.
5. Богомолов, Ю.А. Затянувшееся прощание: российское кино и телевидение в меняющемся мире / Ю.А. Богомолов – М.: МИК, 2006. – 320 с.
6. Бондаренко, Е.А. Аудиовизуальное образование / Е.А. Бондаренко. – М., 2001.
7. Вартанов, А.С. На телевизионных подмостках. Актуальные проблемы телевизионного творчества / А.С. Вартанов. – М.: КДУ; Высшая школа, 2003. 320 с.
8. Гендина, Н.И. Информационная подготовка и медиаобразование в России и странах СНГ. Проблемы формирования информационной культуры лич-

ности и продвижения идей информационной и медиаграмотности / Н.И. Гендина. – Saarbrucken, 2012. – 186 с.
9. Жмырова, Е.Ю., Монастырский, В.А. Киноискусство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи / Е.Ю. Жмырова, В.А. Монастырский. – Тамбов: Изд-во ТРОО Бизнес-Наука-Общество, 2012. – 189 с.
10. Журин, А.А. Интегрированное медиаобразование в средней школе / А.А. Журин. – М.: Бином. Лаб. знаний, 2012. – 405 с.
11. Землянова, Л.М. Зарубежная коммуникавистика в преддверии информационного общества / Л.М. Землянова. – М., 1999.
12. Иванова, Л.А. Медиаобразование подростков средствами видео на уроках французского / Л.А. Иванова. – Saarbrucken, 2012. – 364 с.
13. Качкаева, А.Г. Исследования СМИ: методология, подходы, методы / А.Г. Качкаева. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2011.
14. Кириллова, Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Н.Б. Кириллова. – М.: Академический Проект, 2005. – 448 с.
15. Ленкова, Т.А. Медиатекст в свете текстообразующих стратегий / Т.А. Ленкова. – М.: Либроком 2011. – 136 с.
16. Медиаобразование, интегрированное с базовым / под ред. Л.С. Зазнобиной. – М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
17. Медиаобразование / под ред. Л.С. Зазнобиной. – М.: МИПКРО, 1996. – 80 с.
18. Мурюкина, Е.В. Диалоги о киноискусстве: практика студенческого медиаклуба / Е.В. Мурюкина. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 208 с.
19. Мурюкина, Е.В. Медиаобразовательные практики: медиаклуб для студентов / Е.В. Мурюкина. – Saarbrucken, 2011. – 144 с.
20. Онкович, А.В. Медиадидактика: масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному / А.В. Онкович. – Saarbrucken, 2012. – 332 с.
21. Пензин, С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С.Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
22. Печинкина, О.В. Медиаобразование в школах северных стран / О.В. Печинкина. – Архангельск: Кира, 2012. – 122 с.
23. Поличко, Г.А. Киноязык, объясненный студенту / Г.А. Поличко. – М., 2006.
24. Разлогов, К. Искусство экрана: от синематографа до Интернета / К. Разлогов. – М.: РОССПЭН, 2010.
25. Розин, В.М. Визуальная культура и восприятие / В.М. Розин. – М.: Либроком, 2009. – 272 с.
26. Рыжих, Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств / Н.П. Рыжих. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. – 188 с.
27. Сальный, Р.В. Развитие медиавосприятия старшеклассников психолого-педагогические условия и методы / Р.В. Сальный. – Saarbrucken, 2011. – 204 с.

28. Собкин, В.С., Адамчук, Д.В. Отношение участников образовательного процесса к информационно-коммуникационным технологиям / В.С. Собкин, Д.В. Адамчук. – М., 2006. – 156 с.
29. Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций / ред. К.Э. Разлогов, А.В. Федоров. – М.: Российский институт культурологии, 2012. – 256 с.
30. Солдатов, В.В., Баранов, О.А. Нравственно-эстетическое развитие воспитанников интернатных учреждений средствами кино / В.В. Солдатов, О.А. Баранов / Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. – 216 с.
31. Федоров, А.В. Терминология медиаобразования / А.В. Федоров // Искусство и образование. – 2000. – № 2. – С. 33–38.
32. Федоров, А.В., Новикова, А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования / А.В. Федоров, А.А. Новикова // Вестник российского гуманитарного научного фонда. – 2002. – № 1. – С. 149–158.
33. Федоров, А.В., Онкович, А.В., Левицкая, А.А. Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом / А.В. Федоров, А.В. Онкович, А.А. Левицкая / под ред. А. В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А. П. Чехова, 2013. – 308 с.
34. Федотова, Л.Н. Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления / Л.Н. Федотова. – М., 1996.
35. Фортунатов, А.Н. Взаимодействие субъектов социальной коммуникации в медиареальности / А.Н. Фортунатов. – Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. арх.-строит. ун-та, 2009. – 334 с.
36. Фортунатов, А.Н. Медиапсихология. Методическое пособие / А.Н. Фортунотов. – Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2013. – 14 с.
37. Харлампьева, Т.В. Критическое мышление студентов вуза: средство обеспечения информационно-психологической безопасности / Т.В. Харлампьева. – Saarbrucken, 212 с.
38. Хилько, Н.В. Духовно-нравственный потенциал детского кино и телевидения: теория, история и современность / Н.В. Хилько. – Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2011. – 88 с.
39. Хилько, Н.Ф.Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности / Н.Ф. Хилько. – Омск: Изд-во Сибирского филиала Российского ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
40. Хлызова, Н.Ю. Формирование медиакомпетентности вторичной языковой личности / Н.Ю. Хлызова. – Saarbrucken, 2012. – 199 с.
41. Хорольский, В.В. Медиаинформация и массовая коммуникация / В.В. Хорольский. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2009. – 56 с.
42. Чурекова, Т.В. Формирование творческих способностей учащихся старшего школьного возраста при реализации медиаобразования / Т.В. Чурекова. – Кемерово: КРИПКиПРО, 2009. – 239 с.
43. Шак, Т.Ф. Музыка в структуре медиатекста / Т.Ф. Шак. – Краснодар: Изд-во Красн. гос. ун-та культуры и искусств, 2010. – 326 с.

44. Шкондин, М.В. Средства массовой информации: системные характеристики / М.В. Шкодин. – М., 1995.
45. Fedorov, A. Film studies in the university students' audience: from entertainment genres to art house / A. Fedorov. – Moscow: ICO: Information for all, 2014. – 232 p.
46. Fedorov, A. Media literacy education / A. Fedorov. – Moscow: ICO «Information for all». 2015, – 577 p.

1.2. Основные модели медиаобразования в вузе

(данный параграф написан при участии И.В. Челышевой)

Разработанные в России и за рубежом модели медиаобразования можно, вероятно, обобщить в следующем виде:

- *образовательно-информационные модели* (изучение теории и истории, языка медиакультуры и т. д.), опирающиеся в основном на культурологическую, эстетическую, семиотическую, социокультурную теории медиаобразования [подробный анализ такого рода теорий см. в: Федоров, 2001, с. 20–34; Fedorov, 2003];
- *воспитательно-этические модели* (рассмотрение моральных, религиозных, философских проблем на материале медиа), опирающиеся в основном на этическую, религиозную, идеологическую, экологическую, протекционистскую и др. теории медиаобразования;
- *практико-утилитарные модели* (практическое изучение и применение медиатехники), опирающиеся в основном на теорию «потребления и удовлетворения» и практическую теорию медиаобразования;
- *эстетические модели* (ориентированные прежде всего на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры), опирающиеся в основном на эстетическую / художественную и культурологическую теории медиаобразования;
- *социокультурные модели* (социокультурное развитие творческой личности в плане восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного, критического мышления по отношению к медиатекстам любых видов и жанров и т. д.), опирающиеся в основном на социокультурную, культурологическую, семиотическую, этическую теории медиаобразования и теорию развития критического мышления.

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

В течение многих лет медиапедагоги вели спор о том, при каких условиях медиаобразование может быть наиболее эффективным. Были и есть последовательные сторонники внеурочной / внеклассной медиапедагогики. К примеру, И.С. Левшина считала, что в «системе внеурочной киновоспитательной деятельности вся работа по подготовке школьника к общению с миром художественного экрана проводится в обстановке максимально свободной от методов обучения – от обязательных заданий, письменных работ, балльных оценок … Классно-урочным формам мы предпочитаем все формы внеурочной воспитательной деятельности» [Левшина, 1974, с. 21]. А вот С.М. Иванова была убеждена, что «проблема киновоспитания младших подростков не может быть решена вне урочной системы» [Иванова, 1978, с. 6].

Сторонники медиаобразования, интегрированного в базовое (Л.С. Зазнобина, С.И. Гудилина, А.А. Журин, А.В. Онкович, К.М. Тихомирова, C. Bazalgette, A. Hart и др.) последовательно выступали / выступают за внедрение медиапедагогических задач в теорию практику преподавания основных учебных дисциплин. К примеру, М.Н. Фоминова полагает, что «основная цель включения медиаобразования в процесс освоения предмета «Мировая художественная культура» – формирование и развитие грамотного читателя, зрителя, слушателя, способного воспринимать и анализировать художественный образ, создаваемый на языках разных искусств, «декодировать» различные уровни смысла образов» [Фоминова, 2001, с. 10].

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

Для удобства представления основных положений данных моделей мы условно разбили их на следующие группы – А, В и С.

Группа А. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе эстетических и социокультурных подходов

Медиаобразовательная модель Ю.Н.Усова [Усов, 1989; 1998]*

*подробнее о модели Ю.Н. Усова см. в статье: Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н. Усова // Искусство и образование. 2003. № 3. С. 65–74. № 4. С. 78–95.

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование определяется Ю.Н. Усовым (1936–2000), как «система использования средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника. Сама система развития, в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей» [Усов, 1998, с. 55]. Введено также «понятие *аудиовизуальной культуры* как определенной системы уровней эстетического развития школьника на материале экранных искусств: потребностей, образованности, аудиовизуального мышления» [Усов, 1989 а, с. 21].

Концептуальная основа: эстетическая и культурологическая теории медиаобразования.

Цели: развитие личности на материале художественных медиатекстов.

Задачи: эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное образование аудитории, развивающее:

- различные виды активного мышления (образное, ассоциативное, логическое, творческое);
- умения восприятия, интерпретации, анализа, эстетической оценки медиатекстов;
- потребности в освоении языка медиа для его использования при общении с произведениями экранных, традиционных искусств и средствами массовой информации;
- потребности в вербальном общении по поводу освоенной информации и в художественно-творческой деятельности;
- умения передавать знания, полученные на учебных занятиях, результаты восприятия различных искусств, окружающего мира

средствами коммуникационных технологий в форме мультимедиа, аудиовизуальных и письменных текстов.

Организационные формы: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся. При этом выделяется «четыре вида деятельности:

1) усвоение знаний об экранных искусствах, о закономерностях их функционирования в общественной жизни;
2) восприятие идейно-художественного содержания, раскрывающегося в пространственно-временной форме повествования;
3) интерпретация результатов восприятия, эстетическая оценка произведения экранного искусства;
4) художественно-творческая деятельность в области экранных искусств» [Усов, 1989 а, с. 7–8].

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Предпочтение оказывается процессу восприятия и анализа медиатекстов, циклам игровых / творческих занятий, практическим занятиям по видеосъемке и т. д.

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

– введение в медиаобразование (понятие медиаобразования, медиатекста, его основных критериев оценки, создание медиатекста и т. д.);
– экранная реальность в медиаобразовании школьников (возможности экранного изображения, понятие о медиакультуре, модель ее развития и т. д.);

– человек – окружающая среда – возможности ее освоения, осмысления и идентификации (взаимосвязь перцептивных единиц, различные средства установления этих взаимосвязей; информационное пространство, его интерпретация с помощью слова, музыки, пластического образа и т. д.);
– технологии, усовершенствующие освоение окружающего мира, моделирующие человеческое сознание (развитие медиатехники, моделирование мира и человеческого сознания и т. д.);
– дигитальное тысячелетие – новая фаза цивилизации (философские, эстетические, культурологические оценки масс-медиа; особенности «электронного» общества, повествования, воздействия современного экрана; возможности цифровых аудиовизуальных технологий и т. д.).

В целом модель Ю.Н. Усова интегрирует изучение экранных, традиционных искусств и коммуникативных технологий. Содержание модели определено «понятием эстетической культуры как системы уровней эмоционально-интеллектуального развития школьника в области образного, ассоциативного логического мышления, восприятия художественной и объективной реальности, умений интерпретировать перцептивные результаты, аргументировано оценивать различные виды информации, поступающие по медиаканалам, потребности в художественно-творческой деятельности на материале традиционных искусств и различных средств массовой информации (кино, ТВ, видео, печати, радио, компьютерной и мультимедийной технологии)» [Усов, 1998, с. 56].

Области применения: дисциплины обязательного и факультативных циклов (в учебных учреждениях различных типов), кружковые занятия (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга). При обосновании данной модели, Ю.Н. Усов определил возможности ее реализации в специальном и интегрированном медиаобразовании. Причем, эта модель, согласно определению Ю.Н. Усова, может быть реализована в различных вариациях и соотношениях, что само по себе, на наш взгляд, является весьма важным моментом для России (разные условия жизни в крупных городах и отдаленных районах, финансовая нестабильность образования и т. п.). Возможные области ее применения: в студиях детского экранного творчества, на учебных занятиях художественно-эстетического цикла («Мировая художественная культура», «Основы экранной культуры» и др.), а также уроках литературы, истории, иностранного языка и

т. д. Например, предмет «Медиаобразование» может быть составной частью различных учебных дисциплин, или существовать в виде самостоятельного курса. Так как проблема подготовки профессиональных медиапедагогов в России пока не решена, такая вариативность является необходимым условием для отечественного медиаобразования.

Модель Ю.Н. Усова направлена на эффективное развитие таких важных аспектов для базовой культуры личности как: активное мышление (включая образное, творческое, логическое, критическое, ассоциативное); восприятие, интерпретация, оценка и анализ различных медиатекстов; потребность в освоении и квалифицированном использовании медиаязыка; потребность в языковом общении при освоении медиаинформации; умение передачи знаний, результатов восприятия посредством медиа [Усов, 1998, с. 56].

Ю.Н. Усову [Усов, 2000 a] принадлежит и разработка учебной модели развития виртуального мышления, в основу которой положено единство видеосъемки и восприятия ее результатов. Восприятие и анализ художественного текста достигается путем видеосъемки живописного полотна; монтажной записи отснятого материала; выявления смысловых, эмоциональных взаимосвязей между дискретными единицами; выстраивание концепции увиденного; определение собственного отношения к материалу; вербализация; целостное рассмотрение экранизированного произведения и т.д. [Усов, 2000 a, с. 3–6].

Современные достижения компьютерных технологий позволяют учащимся окунуться в мир виртуальной реальности, которая по справедливому утверждению Ю.Н. Усова, обладает удивительным жизнеподобием «по сравнению с кино, телевидением, видео. ... Отождествление художественной виртуальной реальности с объективной оказывается стопроцентным, хотя она и иллюзорна. ... Однако грамотный зритель ощутит и здесь присутствие творца, ибо традиционные законы художественного пространства, времени, дискретности повествования останутся: ведь иллюзия, какой бы она ни была, все же создана автором, и в ней его эмоционально-интеллектуальное начало также будет выявлено на основе соотношения перцептивных единиц» [Усов, 2000 b, с. 69].

В последние годы понятие виртуальной реальности заметно усложнилось. Если раньше ее воспринимали как нечто родственное художественной реальности, то с развитием компьютерных технологий виртуальная реальность с помощью компьютера, в самом деле, возникает на внутреннем экране сознания человека, соединяя его с лю-

бым создаваемым им медиатекстом. В связи с этим возникает идея развития так называемого виртуального мышления, которая, согласно мнению Ю.Н. Усова, способна разрешить существующие противоречия между уровнем достижений в области художественного воздействия искусства и готовностью современного человека активно использовать эти возможности – как на специальных занятиях, так и самостоятельно, в процессе восприятия, интерпретации многомерной пространственно-временной реальности. Виртуальное мышление тесно связано с историей развития экранных искусств, всеми видами познания пространственно-временной реальности (монтажного, аудиовизуального, пространственно-временного, экранного). Бесспорно, развитие виртуального мышления является одним из перспективных направлений медиаобразования в современных информационных условиях.

Важная особенность модели Ю.Н. Усова – интеграция экранных, электронных и новых информационных образовательных технологий в системы базового и дополнительного образования, досуговую деятельность учащихся.

Медиаобразовательная модель Г.А. Поличко [Поличко, 1990]*

*подробнее о педагогическом творчестве Г.А. Поличко см. в статье: Федоров А.В. «Курганская школа: от кинообразования – к медиаобразованию // Искусство и образование. 2004. № 4. С. 52–70.

Определение понятия «медиаобразование» в основном совпадает с определением Ю.Н. Усова.

Концептуальная основа: эстетическая и культурологическая теории медиаобразования.

Цели: развитие личности на материале художественных медиатекстов**.**

Задачи: помочь учащимся понять основные законы и язык художественного спектра аудиовизуальных медиа, развить эстетические / художественные восприятие и вкус, способности к квалифицированному анализу художественных медиатекстов, дать знания по теории медиакультуры и т. д.

Организационные формы: автономные спецкурсы, интеграция в традиционные учебные предметы (преимущественно в курс литературы), факультативы, киноклубы.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа,

объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). При этом доминируют блоки теоретических и практических занятий, содержащих творческие задания, ролевые игры различных типов.

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

- аудиовизуальная природа кино, виды киноискусства, кино и киноведение;
- структура кинематографического образа, монтаж как принцип кинематографического мышления, режиссер – создатель кинематографического образа;
- кинотехника и творческий процесс;
- фильм и зритель;
- кино и педагогика [Поличко, 1990, с. 4].

Как мы видим, Г.А. Поличко осознанно не стал включать в свою программу разделы, связанные с историй кино / медиакультуры, уделив основное внимание проблемам художественного образа, видов и жанров, медийного языка. Как и в работах Ю.Н. Усова, в программе Г.А. Поличко прослеживается отчетливая связь с эстетической теорией медиаобразования, ориентацией на искусство, а не на информацию.

Области применения: дисциплины обязательного и факультативных циклов, интегрированное медиаобразование (в учебных учреждениях различных типов), кружковые занятия (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга).

Наш анализ показал, что медиаобразовательные модели, предложенные Л.М. Баженовой [1992], Е.А. Бондаренко [Бондаренко,

1997], И.С. Левшиной [Левшина, 1975], В.А. Монастырским [Монастырский, 1979], Ю.М. Рабиновичем [Рабинович, 1991] и др. российских медиапедагогов также представляют собой синтез эстетической и социокультурной моделей обучения. На Западе ориентация на эстетические модели была, как известно, весьма популярной до 70-х годов XX века. Среди сторонников такого рода моделей были британец А. Ходкинсон [Hodgkinson, 1964, p. 26–27], канадцы Ф.К. Стюарт и Дж. Натэл [Stewart, and Nuttall, 1969, p. 5] и Дж. Мур [Moore, 1969, p. 9]. В настоящее время похожий тип модели поддерживает австралийский медиапедагог П. Гринвей [Greenaway, 1997, p. 188]. Но в целом эстетически / художественно ориентированные модели медиаобразования уступили на Западе место социокультурным моделям с опорой на культурологическую теорию медиаобразования и теорию развития критического мышления аудитории.

Группа В. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе эстетического, образовательно-информационного и воспитательно-этического подходов

Медиаобразовательная модель С.Н. Пензина [Пензин, 1987; 2004]*

*подробнее о педагогическом творчестве С.Н. Пензина см. в статье: Федоров А.В. Медиаобразование по С.Н. Пензину // Искусство и образование. 2004. № 3. С. 64–74.

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование определяется С.Н. Пензиным как эстетическое воспитание аудитории (школьной, студенческой и др.) на материале, прежде всего, художественных медиатекстов (с опорой на шедевры «авторского киноискусства»).

Концептуальная основа: эстетическая и этическая теории медиаобразования: «нельзя ограничиваться лишь специфическими – эстетическими и киноведческими задачами, ибо кинозритель должен быть, прежде всего, личностью, Человеком (выступать и как homo eticus, «человек этический») [Пензин, 1987, с. 47].

Цели: развитие личности на материале художественных медиатекстов. В итоге, по мысли С.Н. Пензина, личность должна обладать следующими качествами общеэстетического (хороший эстетический вкус, отсутствие штампов зрительского восприятия, образное мышление, понимание того, что кино – это искусство, а не зеркальное от-

ражение жизни, осознание необходимости изучения искусства) и специального (потребность в серьезном киноискусстве, способность адекватно понимать фильмы, избирательное отношение к кинопродукции, интерес к истории кино и т. п.) характера [Пензин, 1987, с. 46–47].

Задачи эстетического, аудиовизуального, эмоционально-интеллектуального, этического медиаобразования аудитории:

- формирование знаний (его результат – понимание человеком необходимости изучения истории и теории кино, умение ориентироваться во всех элементах фильма, правильно воспринимать любые фильмы, избирательное отношение к кинорепертуару);
- обучение, то есть формирование способности к образному мышлению, размышлению над увиденным и т. д.;
- воспитание, результатом которого будут такие качества, как хороший эстетический вкус, понимание необходимости изучения искусства, потребность в общении с «серьезным искусством» и т. д. [Пензин, 1987, с. 47–48];
- дать представление о задачах кино / медиаобразования [Пензин, 2004, с. 151].

Организационные формы: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся – через организацию восприятия медиатекстов, объяснение воспринятого, художественное творчество, художественную самодеятельность.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). В числе основных методов медиаобразования С.Н. Пензин называет репродуктивный, эвристический и исследовательский методы обучения.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»): а) основы эстетики и искусствоведческих наук (в первую очередь – киноведения), истории кинематографа, способствующие полноценному эстетическому восприятию любых кинопроизведений; б) сведения об основных областях применения теоретических знаний; в) информация о нерешенных научных проблемах; д) задания, выполняя которые учащиеся приобретают опыт анализа произведений киноискусства» [Пензин, 1987, с. 46; Пензин, 2004].

Опираясь на традиционные принципы дидактики, С.Н. Пензин отмечал следующие специфические принципы медиаобразования: изучение кино в системе искусств; единство рационального и эмоционального в эстетическом восприятии киноискусства; бифункциональность эстетического самовоспитания, когда эстетическое чувство проясняет этическое [Пензин, 1987, с. 71]. Отсюда вытекало «триединство задач обучения анализу фильма, как произведения искусства. Первая задача – освоение авторских позиций, изучение всего, что непосредственно связано с автором – главным носителем эстетического начала. Вторая задача – постижение героя – основного носителя эстетического начала. Третья задача – слияние, синтез двух предыдущих понятий. (...) Все три задачи неделимы, возникают и требуют решения одновременно» [Пензин, 1987, с. 56].

Области применения: дисциплины обязательного и факультативных циклов (в основном в вузах), кружковые / клубные занятия (в клубах, студиях, медиацентрах, учреждениях дополнительного образования и досуга).

Медиаобразовательная модель О.А. Баранова [Баранов, 2002]*

*подробнее о педагогическом творчестве О.А. Баранова см. в статье: А.В. Федоров, О.А. Баранов: от киноклуба – к университету // Искусство и образование. 2004. № 2. С. 58–66.

Определение понятия «медиаобразование». Синтез определений, предложенных ЮНЕСКО и Ю.Н. Усовым.

Концептуальная основа: эстетическая, этическая и культурологическая теории медиаобразования.

Цели: эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное, этическое образование / воспитание аудитории, развитие личности на материале художественных медиатекстов.

Задачи:

- помочь учащимся понять основные законы и язык художественного спектра медиа;
- развить эмоциональность и отзывчивость;
- развить нравственное и эстетическое / художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному анализу художественных медиатекстов;
- устойчивые ценностные нравственно-эстетические принципы и ориентации, включенность в нравственно-эстетический процесс [Баранов, 2002, с. 25].

Организационные формы: интеграция в традиционные учебные предметы, автономные уроки, лекции, спецкурсы, семинары, факультативы, медиа / киностудии, медиа / киноклубы [Баранов, 2002, с. 25].

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

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

- язык медиакультуры;
- авторский мир создателей художественного медиатекста;
- история медиакультуры (история киноискусства, телевидения и т. д.).

Области применения: дисциплины обязательного и факультативных циклов, интегрированное медиаобразование (в учебных учреждениях различных типов), кружковые занятия (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга).

Наш анализ показал, что медиаобразовательные модели, предложенные А.С. Брейтманом [Брейтман, 1997], Н.Б. Кирилловой [Кириллова, 1992], З.С. Малобицкой [Малобицкая, 1979] и др. также – в той или иной форме – синтезируют эстетическую, образовательно-информационную и воспитательно-этическую модели. За рубежом такого рода модели с начала 70-х годов XX века (параллельно с уходом на второй план проблем изучения творчества «авторов медийных шедевров» и привития «экспертного» вкуса к «высококачественным художественным медиатекстам» школьникам / студентам) постепенно сменились моделями социокультурного обучения с опорой на культурологическую теорию медиаобразования и теорию развития критического мышления аудитории.

Группа С. Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей

Медиаобразовательная модель А.В.Шарикова [Шариков, 1991]*

*подробнее о модели А.В. Шарикова см. в статье: А.В. Федоров, А.В. Шариков – пионер российского медиаобразования // Искусство и образование. 2005. № 6. С. 67–79.

Определение понятия «медиаобразование». А.В. Шариков определяет медиаобразование как «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знания в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования вспомогательных средств в преподавании других областей знания, таких, как, например, математика, физика, география и т. п.» [Шариков, 1991, с. 3].

Концептуальная основа: социокультурная теория, элементы теории развития «критического мышления», семиотической, культурологической, этической и экологической теорий медиаобразования. Культурологический компонент (необходимость медиаобразования как результат развития медиакультуры) и социологический компонент (осознание в педагогике значимости социальной роли медиа)

обуславливают, согласно концепции А.В. Шарикова, основные положения социокультурной теории медиаобразования:

1) развитие медиа закономерно приводит к необходимости возникновения специального профессионального образования в каждой новой сфере, связанной с появлением новых СМК;
2) учитывая массовость медиаудитории, у профессионалов, в первую очередь, преподавателей специальных медиадисциплин, возникает потребность обучать более широкие слои населения языку медиа;
3) эта тенденция усиливается в связи с тем, что общество осознает всё более сильное влияние роли медиа и, как следствие, убеждает медиапедагогов в дальнейшем развитии медиаобразовательного процесса.

Цели: социокультурное развитие личности на материале средств массовой коммуникации.

Задачи:

- знакомство аудитории с основными понятиями и законами теории коммуникации;
- развитие восприятия и понимания медиатекстов аудиторией;
- развитие умений анализа, интерпретации, оценки медиатекстов, критического мышления аудитории;
- развитие медиакоммуникативных способностей аудитории.

Организационные формы: медиаобразовательные базовые (профильные) и расширенные курсы, учитывающие специфику учебного заведения (например, в школах гуманитарной ориентации), взаимосвязь различных ступеней в системе непрерывного образования (например, предпрофессиональная подготовка учащихся).

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

ково-творческой деятельности обучения). При этом преобладают теоретические и практические занятия, содержащие творческие задания различных типов.

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

- человеческая коммуникация (понятие, функции, модель, средства, форма и содержание, коммуникация и информация, история развития коммуникации, система средств массовой коммуникации (СМК), ее структура, аудитория, особенности ее интересов, мотивов и т. д.);
- знаковые системы (семиотика как наука; знак, значение, символ; понятие об основных знаковых системах, их развитии и т. д.);
- значения и смыслы сообщений (смысл, значение, множественность знаковых выражений значения; сообщение, кодирование и декодирование; восприятие, его основные закономерности; понимание и его виды, интерпретация сообщений, содержательные и оценочные суждения, личностная позиция по отношению к сообщениям и т. д.);
- виды медиа: печать, пресса, фотография, радиовещание, звукозапись, кинематограф, телевидение, видео (история возникновения и развития, роль и место в системе медиа; специфика выразительных средств; виды и жанры, процесса создания, профессии, связанные с конкретными видами медиа и т. д.);
- массовая коммуникация и общество (медиа как политическое и пропагандистское орудие, правовые основы медийной деятельности; медиа и права человека; медиа и мораль; медиа и культура; медиа и экология и т. д.).

Области применения: базовый курс может использоваться в учебных учреждениях различных типов, в учреждениях дополнительного образования (факультатив, кружок и т. д.).

Медиаобразовательная модель Л.С. Зазнобиной
[Зазнобина, 1996; 1998]*

*подробнее о модели Л.С. Зазнобиной см. в монографии: А.В. Федоров Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. С. 164–172.

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование определяется Л.С. Зазнобиной как подготовка «обучающихся к жизни в информатизированном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин» [Зазнобина, 1998].

Концептуальная основа: теория развития «критического мышления» и семиотическая теория медиаобразования.

Цели: подготовка школьников к жизни в новых информационных условиях (информационная компетентность и свободное обращение с информационным потоком).

Задачи:

- обучение аудитории восприятию и переработке информации, передаваемой по каналам СМИ (в широком толковании);
- развитие у аудитории критического мышления, умений понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны СМИ;
- включение внешкольной информации в контекст общего базового образования, в систему формируемых в предметный областях знаний и умений;
- формирование у учащихся умений находить, готовить, предавать и принимать требуемую информацию, в том числе с использованием различного технического инструментария (компьютеры, модемы, факсы, мультимедиа и др.);
- развитие умений аудитории конструировать вербальные копии визуальных образов [Зазнобина, 1996, с. 73; Зазнобина, 1998].

Организационные формы: интеграция медиаобразования в школьные учебные предметы.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиа-

текста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Предпочтение отдается синтезу теоретических и практических заданий: поиск, систематизация информации, перевод визуальной информации в вербальную и наоборот; трансформация информации, нахождение ошибок в получаемой информации, рецензирование медиатекстов, вычленение в них главного, обучение работе с техническими средствами медиа и т. д.

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

- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы начальной школы;
- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы среднего общего образования.

В итоге, согласно медиаобразовательному стандарту, разработанному Л.С. Зазнобиной, учащиеся, завершившие начальное общее и общее среднее образования, должны *уметь:*

- понимать задания в различных формулировках и контекстах;
- находить требуемую информацию в различных источниках;
- систематизировать предложенную или самостоятельно подобранную информацию по заданным признакам;
- длительное время (четверть, учебное полугодие, учебный год или другой отрезок времени) собирать и систематизировать тематическую информацию;
- переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему;
- переводить вербальную информацию в визуальную знаковую систему;
- трансформировать информацию, видоизменять ее объем, форму, знаковую систему, носитель и др., исходя из цели коммуникативного взаимодействия и особенностей аудитории, для которой она предназначена;
- понимать цели коммуникации, направленность информационного потока;
- аргументировать собственные высказывания;

– находить ошибки в получаемой информации и вносить предложения по их исправлению;
– воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы «за» и «против» каждой из них;
– составлять рецензии и анонсы информационных сообщений;
– устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями;
– вычленять главное в информационном сообщении, отчленять его от «белого шума»;
– составлять план информационного сообщения, предлагать форму его изложения адекватную содержанию;
– извлекать из предложенной информации данные и представлять ее в табличной или другой форме;
– работать (хотя бы на самом примитивном уровне) с этим инструментарием подготовки, передачи и получения информации [Зазнобина, 1996, с. 75–76].

Области применения: средние образовательные учреждения. При этом выделяются следующие объекты медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные школьные дисциплины:
– учебная информация по той или иной отрасли знаний (независимо от источника и носителя);
– информация, передаваемая по различным коммуникативным каналам, доступным школьникам;
– технические средства создания, преобразования, накопления, передачи и использования информации [Зазнобина, 1996, с. 74–75].

В значительной степени медиаобразовательная модель Л.С. Зазнобиной перекликается с медиаобразовательными подходами В.Л. Полевого, который в своих исследованиях доказал, что мышление учащихся на уровне аудиовизуального восприятия «будет значительно активизировано лишь в том случае, если им будет представляться возможность с определенной или полной мерой самостоятельности оценивать и различать на экране существенное и несущественное, необходимое и случайное, анализировать, синтезировать и обобщать увиденное» [Полевой, 1975, с. 8]. Традиции медиаобразовательной модели, разработанной Л.С. Зазнобиной, в настоящее время развиваются в деятельности лаборатории технических средств обучения и медиаобразования Российской Академии образования.

Медиаобразовательная (аспектная, межпредметная) модель А.В. Спичкина [Спичкин, 1999, с. 12–30]*

*подробнее о модели А.В. Спичкина см. в монографии: А.В. Федоров Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. С. 127–133.

Определение понятия «медиаобразование» у А.В. Спичкина (1948–2002) практически совпадает с определением А.В. Шарикова.

Концептуальная основа: теория развития «критического мышления», семиотическая, культурологическая теории медиаобразования. Модель медиаобразования определена А.В. Спичкиным как межпредметная, то есть предполагающая изучение массовой коммуникации в курсе традиционных предметов. В ее основу положены идеи аспектного анализа продуктов средств массовой коммуникации – медиатекстов. Эффективность модели обоснована возможностью целостно рассматривать медиатексты, анализируя их с разных точек зрения. Это, по мнению А.В. Спичкина, дает хорошую базу «не только для структурирования материала в пределах курса, но и для распределения его между различными предметами, если избрана межпредметная модель медиаобразования» [Спичкин, с. 13].

Цели: аудиовизуальная грамотность и развитие критического мышления учащихся.

Задачи:

- развитие умения анализировать роль каждого элемента визуальных и аудиовизуальных текстов;
- формирование понимания специфики каждого средства массовой коммуникации путем сравнительного анализа элементов медиатекста;
- умение использовать приобретенные навыки для создания собственных аудиовизуальных текстов.

Организационные формы: интеграция в учебные предметы (язык, литература, обществоведение и др.), изучение отдельных медиа на предметной основе, факультативные занятия (на предметной и межпредметной основе).

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной

деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Особый акцент у А.В. Спичкина сделан на циклы практических и игровых / творческих заданий, проектные методики. По мнению А.В. Спичкина, в процессе медиаобразовательной деятельности наиболее предпочтительными являются практические и игровые занятия, «выполнение которых основывается, с одной стороны, на навыках, приобретенных в ходе обучения традиционным учебным предметам, а с другой стороны, на непосредственном опыте восприятия текстов СМИ» [Спичкин, 1999, с. 12].

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

- способ кодирования медиатекста: вербальный, невербальный: чисто визуальный, комбинированный и т. д.;
- тип медиатекста: повествование, описание, рассуждение;
- тип медийной аудитории: возрастные, гендерные различия, социальное положение, уровень образования;
- типы ценностей, представленных в медиатекстах: эстетические, моральные, религиозные, политические и др.;
- социальные функции медиатекста: развлечение, информация, пропаганда и др.

Области применения: школы, внешкольные учреждения и т. д.

А.В. Спичкин сформулировал также предметную модель медиаобразования, где в качестве основного объекта изучения выступают сами средства массовой коммуникации и их особенности [Спичкин, 1999, с. 8]. Он определил основные направления и этапы обучения аудитории основам аудиовизуального восприятия, включающие несколько разделов: язык телевидения, телевизионные жанры и др. Однако А.В. Спичкин видел и возможные недостатки данного подхода:

например, поверхностное изучение автономного предмета медиаобразования в условиях напряженного учебного плана.

Данная модель также как и предыдущая, может варьироваться (в зависимости от различных образовательных систем, традиций и т. д.). Не менее важным, на наш взгляд, является связь медиаобразования и типового учебного плана, где определены основные базовые умения для аудиовизуальной грамотности.

Сравнительный анализ показывает близость «аспектной / межпредметной модели» А.В. Спичкина и модели «медиаобразования, интегрированного в базовое» Л.С. Зазнобиной – и здесь и там речь идет об органичном включении медиаобразовательных задач в процесс преподавания предметов обязательного цикла.

Как нам кажется, обе модели, предложенные А.В. Спичкиным, могут найти дальнейшее развитие в отечественной медиапедагогике, так как вариативность позволяет применять их в различных образовательных системах, с учетом национальных традиций, возможностей того или иного региона и т. д.

Медиаобразовательная модель Е.Л. Вартановой и Я.Н. Засурского [Вартанова, Засурский, 2003]

Определение понятия «медиаобразование». «Медиаобразование = защита от СМИ + подготовка к анализу СМИ + понимание сущности функций СМИ + осознанное участие в медиакультуре» [Вартанова, Засурский, 2003, с. 6].

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

Цели: формирование у молодежи творческого и критического отношения к медиа, превращение ее в креативного пользователя СМИ в дальнейшей жизни после учебного заведения (школы, вуза) [Вартанова, Засурский, 2003, с. 5].

Задачи:

- знакомство аудитории с основными понятиями и законами теории коммуникации, привитие ей первичных навыков осознанного пользования ими;
- развитие у аудитории понимания медиа и медиатекстов и осознанного контакта со СМИ;
- развитие медиатворчества.

Организационные формы: медиаобразовательные курсы, учитывающие специфику учебного заведения (школы, вуза), взаимосвязь различных ступеней / модулей в системе образования.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). При этом доминируют блоки теоретических и практических занятий, содержащих творческие задания, ролевые игры различных типов.

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

- категории медиа;
- массовая коммуникация (понятие массовой коммуникации, язык медиа и т. д.);
- медийные технологии;
- отражение действительности в СМИ;
- интернет как средство массовой информации [Вартанова, Засурский, 2003, с. 9–10].

Предложены также эскизы медиаобразовательных программ:

1) знакомство со СМИ и привитие первичных навыков осознанного пользования ими;
2) развитие понимания СМИ и обучение навыкам постоянного пользования;
3) осознанное участие в СМИ;
4) развитие медиатворчества (включая умение самостоятельно создавать СМИ) [Вартанова, Засурский, 2003, с. 7–8].

По мысли авторов этих программ, они могут группироваться и принимать различные конфигурации в зависимости от целевой аудитории.

Области применения: медиаобразовательные курсы могут использоваться в учебных учреждениях различных типов для: 1) непрерывного, 2) школьного, 3) высшего образования; 4) для образования неблагополучных групп населения; 5) для образования воспитателей / педагогов [Вартанова, Засурский, 2003, с. 7].

Медиаобразовательная модель Н.А. Леготиной [Леготина, 2004]

Определение понятия «медиаобразование» совпадает с определениями А.В. Спичкина и А.В. Шарикова.

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

Цели: формирование готовности студентов университетов к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях [Леготина, 2004, с. 12].

Задачи:

- формирование личности, способной отбирать, критически оценивать информацию и самостоятельно создавать сообщения в системе современных средств массовой коммуникации;
- обучение аудитории методам и формам медиаобразования учащихся.

Организационные формы: медиаобразовательный курс, состоящий из мотивационного, теоретического и практического блоков.

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

ристические, исследовательские (организация поисково-творческой деятельности обучения). При этом доминируют блоки теоретических и практических занятий, содержащих творческие задания, ролевые игры различных типов.

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

- акцентуация роли медиа в современном обществе, формирование представления о медиаобразовании как о новом направлении в педагогике, его роли в развитии информационной и коммуникативной культуры личности;
- знакомство студентов с основными медийными понятиями и терминами (понятие массовой коммуникации, язык медиа и т. д.), работами по истории и теории медиаобразования в России и за рубежом;
- анализ различных медиатекстов и выявление особенностей их функционирования, развитие способностей творческого самовыражения при создании оригинальных образцов медиатекстов, обучение аудитории применению полученных медиаобразовательных знаний на практике в медиаобразовательных учреждениях [Леготина, с. 15–16].

Области применения: медиаобразовательный курс может использоваться в университетах и педагогических вузах.

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

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

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

Цели: научить аудиторию пониманию того, как медиа переосмысляет / представляет реальность, «декодировать», критически анализировать медиатексты, ориентироваться в информационном / идеологическом потоке современного общества.

Задачи:

- обучение аудитории пониманию того: 1) на ком лежит ответственность за создание медиатекстов, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их? 2) как достигается необходимый эффект? 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? 4) как его воспринимает аудитория? [Masterman, 1985].
- развитие у аудитории критического, демократического мышления, «критической автономии», умений понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны медиа.

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

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

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

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

– медиаобразовательные задания автономного характера для школ / вузов.

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

Области применения: учебные учреждения различных типов.

Медиаобразовательная модель А. Силверблэта [Silverblatt, 2001]

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

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

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

Задачи: развитие у аудитории следующих умений:

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

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

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

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

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

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

Области применения: учебные учреждения различных типов.

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

Определение понятия «медиаобразование». В целом совпадает с определением, одобренным ЮНЕСКО: ***«Медиаобразование (media education)*** связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т. д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как:

1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;

2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и / или культурные интересы, их контекст;
3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции.

Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. … Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Recommendations… UNESCO, 2001, p. 152].

Концептуальная основа: культурологическая, семиотическая и практическая теории медиаобразования.

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

Задачи:

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

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

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

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

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

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

1) на занятиях по курсу родного языка / литературы:

- экономические операции индустрии печати / прессы, и ее интеграцию с другими медийными отраслями;
- роль рецензий на книги, рекламы, литературных конкурсов, книжных магазинов и клубов как средства распространения / распределения книг потенциальным читателям;
- медийное создание / поддержку репутаций (или брэнда) отдельных авторов (здравствующих и ушедших из жизни);

– особенности адаптаций / экранизаций печатных текстов в разных исторических периодах и обстоятельствах, для различной аудитории;
– сравнительные возможности и лимиты различных медиа (например, в строении характеров персонажей, в авторской точке зрения, атмосфере, и т. д.);
– репрезентацию / переосмысление фактов и мнений в документальной печати и других медиатекстах;
– репрезентации (или отсутствие оных) различных социальных групп в печатных текстах, связанные с социальной позицией авторов;
– целевые группы аудитории для рекламы (дизайн, язык, используемый на суперобложках, и на витринах магазинов);
– читательские предпочтения различных групп аудитории, влияние аудитории на выпуск новых публикаций, тиражей [Buckingham, 2003, p. 96].

2) на занятиях по курсу иностранных языков:

– как медиа в стране изучаемого языка использует устную лексику, например в рекламе;
– как можно сравнить медиатексты и агентства медиа в других странах и в своей стране;
– как медиа передают текущие события в изучаемой стране (например, международные новости в газетах или спортивных программах);
– как национальная идентичность представлена в медийных сообщениях (включая открытки и туристские брошюры);
– каковы пути, которыми те же самые медиатексты распространяются в различных странах.

3) на занятиях по курсу истории:

– как исторические события и периоды могут быть представлены в различных жанрах медиатекстов, документальных и вымышленных;
– как медиатексты используются в качестве примера при изучении истории, и как оценивается их значимость и ограничения;
– как различные источники и очевидцы объединялись и манипулировали медийной репрезентацией прошлого;
– как исторические персонажи использовали медиа в целях властей или влияния.
– историческое воздействие изменений и событий в медийном мире.

4) на занятиях по курсам точных и естественных наук:

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

– как ученые и научный прогресс представлены в популярной медиакультуре;
– как научное знание передано в дискуссиях и проблемных медиатекстах, и каковы здесь различные интерпретации;
– как доверие к науке используются в рекламных передачах;
– научные процессы, вовлеченные в определенные формы технологии медиа (типа видео или создания фильма).

5) на занятиях по курсу музыки:

– как редактирование скоординировано с музыкой и немузыкальным звуком в фильмах и на телевидении;
– как различные музыкальные формы используются, чтобы создать атмосферу и эмоциональные реакции аудитории;
– как различные типы музыки «упакованы» и продаются различной аудитории по радио и другим медиа;
– как музыкальная индустрия связана с другими областями отраслей медийной промышленности;
– как использование визуальных изображений в рекламе и музыкальных «конвертах» создает «имиджевый брэнд» исполнителя [Buckingham, 2003, pp. 90–91].

Данный тип модели нашел поддержку не только в Европе, но и за океаном. Известно, к примеру, что большинство педагогов США – активные сторонники использования индивидуальных проектов в обучении. С этой точки зрения характерен список такого рода учебных проектов, разработанный известным американским медиапедагогом Л.М. Симэли [Semali, 2000, pp. 229–231].

Области применения: учебные учреждения различных типов.

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

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование – путь к достижению медиаграмотности, которая требует широкой перспективы, не ограниченной чтением или другим единственным навыком. Широкая перспектива основана на развитой структуре знания. Мы строим эту структуру знания, используя наше умение выбрать информацию и синтезировать ее. Мы можем все время увеличивать нашу степень грамотности. Медиаграмотность многомерна. Мы должны приобретать широкую познавательную, эмоциональную, эстетическую и моральную информацию. Медиаграмотные люди способны видеть гораздо больше в конкретном сообщении. Они луч-

ше разбираются в процессах создания и выбора медиатекстов и в их значении. Медиаграмотные люди с большей вероятностью могут получить от медиатекстов то, что они хотят. Таким образом, аудитория, находящаяся на более высоком уровне медиаграмотности, обладает более высоким уровнем понимания, управления, и оценки медийного мира [Potter, 2001, p. 12].

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

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

Задачи:

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

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

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

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

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

- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы / вуза;
- медиаобразовательные задания для автономных курсов в школах / вузах.

К примеру, аудитории предлагается анализ:

- *схемы персонажей*: медиа имеют дело с персонажами/стереотипами, которые мы можем легко распознавать;
- *схемы повествования:* это – формулы фабул, используемых медиа. Они содержат элементы, убеждающие нас, что данный медиатекст – вымышленная история о преступлении, криминальные новости, комедия, и т. д.;
- *схемы установки на восприятие,* т. к. установка влияет на наши ожидания;
- *тематической схемы*: эти схемы помогают нам понять суть сюжета. Это структура знания более высокого порядка, чем предыдущие три;
- *риторической схемы.* Это – вывод аудитории о цели (информация, развлечение, моральный урок) создателей медиатекста [Potter, 2001, p. 74].

Области применения: учебные учреждения различных типов.

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

Определение понятия «медиаобразование». В целом совпадает с определением, одобренным ЮНЕСКО: ***«Медиаобразование (media education)*** связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т. д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как:

1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;
3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции.

Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. … Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Recommendations… UNESCO, 2001, p. 152].

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

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

Задачи:

- развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, анализу медиатекстов;
- развивать знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;
- развивать у аудитории способности к критическому мышлению;
- развивать коммуникативные способности личности;
- обучать человека самовыражаться с помощью медиа;

– обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты / тексты;
– давать знания по теории медиа и медиакультуры.

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

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

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения указанных выше ключевых положений медиаобразования):
– медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы / вуза;
– медиаобразовательные задания автономного характера для школ / вузов.

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

Вот лишь некоторые из этих оригинальных творческих заданий:
– как давно возникла медиакультура? Подготовьте сообщение на тему «Краткая история развития медиа»;
– как присутствие или отсутствие масс-медиа влияет на общество? Представьте себе, что вам надо рассказать о медиа человеку, кото-

рый никогда с ним не сталкивался. Напишите короткое эссе о влиянии медиа [Worsnop, 1994, p. 102];

- выделите типичных персонажей игровых видов медиа (фильмов, рассказов, телепередач) [Worsnop, 1994, p. 118];
- используя фрагменты из разных журналов, составьте новый журнал для новой аудитории [Worsnop, 1994, p. 146].

Области применения: учебные учреждения различных типов.

Выводы: к медиаобразовательной модели с доминантой на развитие критического мышления аудитории, предложенной Л. Мастерманом, в значительной степени близки модели С. Минкинен [Minkkinen, 1978, pp. 54–56], А. Силверблэта [A. Silverblatt] и некоторых других медиапедагогов. Однако значительно большее число медиапедагогов придерживаются синтеза социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей, представленных в модели, поддерживаемой К. Бэзэлгэт [C. Bazalgette], Д. Букингэмом [D. Buckingham] и Э. Хартом [A. Hart]. Нам представляется, что к такого рода модели тяготеют теоретические и методические взгляды Дж. Баукера [J. Bowker], Б. Бахмайера [B. Bachmair], Ж. Гонне [J. Gonnet] и руководимой им ведущей медиаобразовательной организации Франции CLEMI (Centre de liaison de l'inseignement et des moyens d’information), Д. Консидайна [D. Considine], Б. Мак-Махона и Р. Куин [B. McMahon, and R. Quin], Т. Панхоффа [T. Panhoff], Дж. Поттера [J. Potter], Л.М. Симэли [L.M. Semali], К. Тайнер [K. Tyner], лидеров бельгийской медиаобразовательной организации CEM (Conseil de l’Education aux Medias) и других известных медиапедагогов.

Медиаобразовательная модель, предложенная ведущими канадскими медиапедагогами, довольно близка к модели К. Бэзэлгэт и других известных европейских медиапедагогов, хотя, бесспорно, имеет и свои отличия, прежде всего – в более толерантном отношении к изучению эстетического / художественного спектра медиакультуры.

В значительной степени с моделью К. Бэзэлгэт [C.Bazalgette], Д. Букингэма [D. Buckingham] и Э. Харта [A. Hart] соотносятся и медиаобразовательные концепции Е.Л. Вартановой и Я.Н. Засурского [Вартанова, Засурский, 2003], С.И. Гудилиной [Гудилина, 2004], В.В. Гуры [Гура, 1994], Л.С. Зазнобиной [Зазнобина, 1998], С.Г. Корконосенко [Корконосенко, 2004], А.П. Короченского [Короченский, 2003], Н.А. Леготиной [Леготина, 2004], В.Л. Полевого [Полевой, 1975], А.В. Спичкина [Спичкин, 1999], К.М. Тихомировой [Тихомирова, 2004], М.Н. Фоминовой [Фоминова, 2001], Н.Ф. Хилько

[Хилько, 2001; 2004], А.В. Шарикова [Шариков, 1991], Е.В. Якушиной [Якушина, 2002] и других российских медиапедагогов, также в той или иной степени синтезирующие социокультурную, образовательно-информационную и практико-утилитарную модели медиаобразования.

Вместе с тем, синтез эстетической и социокультурной моделей, предложенный, к примеру, в моделях Ю.Н. Усова [Усов, 1989, 1998], Ю.М. Рабиновича [Рабинович, 1991] и Г.А. Поличко [Поличко, 1990] на сегодняшний день поддерживают в основном российские деятели медиаобразования – Л.М. Баженова [Баженова, 1992], Е.А. Бондаренко [Бондаренко, 1997], И.С. Левшина [Левшина, 1975], В.А. Монастырский [Монастырский, 1999] и др.

Довольно тесно с моделью Ю.Н. Усова соприкасаются и медиаобразовательные концепции С.Н. Пензина [Пензин, 1987; 1994] и О.А. Баранова [Баранов, 2002], представляющие собой синтез эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей. Правда, у С.Н. Пензина и О.А. Баранова большое значение придается вопросам истории киноискусства.

Зато в плане этических подходов к медиаобразованию можно обнаружить связь взглядов российских (О.А. Баранов, Е.А. Бондаренко, З.С. Малобицкая, С.Н. Пензин, Н.Ф. Хилько и др.) и зарубежных медиапедагогов (С. Бэрэн, Б. Мак-Махон, А. Онкович, Л. Розер и др.).

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

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

Л.С. Зазнобиной, А.В. Спичкиным, К.М. Тихомировой, А.В. Шарикова и другими известными российскими медиапедагогами и исследователями медиа.

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

<table>
<tr><td colspan="2">Понимание и уважение силы влияния медиатекстов</td><td colspan="2">Способность размышлять о медиатекстах критически, независимо от того насколько влиятельны их источники</td><td>Способность различать эмоциональную и аргументированную реакцию при восприятии.</td></tr>
<tr><td>Знание специфики языка различных медиа и способность понимать их воздействия, независимо от сложности медиатекстов</td><td>Знание условностей жанра и способность определять их синтез</td><td>Развитие компетентного мнения о содержании медиатекста</td><td colspan="2">Способность и готовность сделать усилие, чтобы воспринимать, понять содержание медиатекста и отфильтровывать «шум»</td></tr>
<tr><td colspan="5">^ Фундамент (элементы медиаграмотности)^</td></tr>
<tr><td colspan="2">Развитие способностей к наслаждению, пониманию и оценке содержания медиатекстов.</td><td colspan="2">Развитие способности к пониманию и оценке моральных установок создателей медиатекстов.</td><td>Развитие надлежащих и эффективных творческих способностей для создания медиатекстов.</td></tr>
<tr><td colspan="5">^ Стратегии анализа и обсуждения медиатекстов^</td></tr>
<tr><td colspan="3">Понимание содержания медиа как медиатекста, связанное с глубиной погружения в культуру и жизнь.</td><td colspan="2">Знание типологии влияния медиа на аудиторию.</td></tr>
<tr><td colspan="5">^ Понимание процесса массовой коммуникации ^</td></tr>
</table>

Таким образом, в России и за рубежом существует целый ряд перспективных медиаобразовательных моделей, которые используются в процессе образования и воспитания. При этом анализ основных моделей показал, что в настоящее время наиболее типичными являются синтетические модели трех типов:

Группа А. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе эстетической и социокультурной моделей.

Группа В. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей.

Группа С. Медиаобразовательные модели, основанные на синтезе социокультурной, образовательно-информационной и практико-ути-литарной моделей.

При этом медиаобразовательные модели группы С в настоящее время имеют наибольшее распространение и поддержку в большинстве стран мира.

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

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

Основываясь на проанализированных выше моделях, можно выстроить примерную модель развития медиакомпетентности студентов вузов. При этом ориентируясь не только на общедидактические принципы обучения (воспитание и всестороннее развитие личности в процессе занятий, научность, доступность, систематичность, связь теории с практикой, наглядность, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с жизнью, прочность результатов обучения, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особен-

ностей учащихся и т. д.), но и специфические, связанные с материалом медиа.

Среди таких принципов можно назвать соблюдение единства эмоционального и интеллектуального в развитии личности, творческих способностей, индивидуального мышления в методике проведения занятий, направленных на максимальное использование потенциальных возможностей медиакультуры. С учетом использования гедонистических, компенсаторных, терапевтических, познавательно-эвристических, креативных и игровых потенций медиакультуры, позволяющих вовлечь аудиторию в перцептивно-интерпретационную деятельность и анализ пространственно-временной, аудиовизуальной структуры медиатекста. Плюс соотнесение с современной медиаситуацией, которая наряду с минусами (засилье произведений низкопробной массовой культуры и т. п.) открывает для педагогов широкие перспективы, прежде всего связанные с использованием видеозаписи, компьютеров, интернета, приближающих современного зрителя к статусу читателя книги (индивидуальное, интерактивное общение с медиа).

О.Ф. Нечай, к примеру, справедливо полагает, что надо четко «представлять себе структуру современной аудитории» [Нечай, 1989, с. 238], овладеть методикой медиаобразования, где формы и методы «могут быть самыми разнообразными» [Нечай, 1989, с. 252] учебного процесса. Необходимо также прислушаться и к мнению С.Н. Пензина, который справедливо предостерегал от характерных ошибок, к несчастью свойственных некоторым моделям медиаобразования: вульгарного социологизирования, навязывания готовых шаблонных схем, отчуждения от проблематики и героев произведения [Пензин, 1987, с. 64].

Следует также принять во внимание тенденцию последних лет – объединение задач медиаобразования и информационной грамотности, активно разрабатываемую ЮНЕСКО.

Цитируемая литература

1. Баженова, Л.М. В мире экранных искусств. Книга для учителей начальных классов, воспитателей, родителей / Л.М. Баженова. – М.: Изд-во ВИПК, ВИКИНГ, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. – 71 с.
2. Баранов, О.А. Медиаобразование в школе и вузе / О.А. Баранов. – Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. – 87 с.

3. Библер, В.С. Основы программы / В.С. Библер // Школа диалога культур: основы программы / под ред. В.С. Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1992. – С. 5–38.
4. Бондаренко, Е.А. Система аудиовизуального образования в 5–9 классах общеобразовательной школы: дис. … канд. пед. наук / Е.А. Бондаренко. – М., 1997.
5. Брейтман, А.С. Основы киноискусства в курсе мировой художественной культуры: дис. ... канд. пед. наук / А.С. Брейтман. – СПб, 1997.
6. Бэзэлгэт, К. Ключевые аспекты медиаобразования / К. Бэзэлгэт // Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. – М., 1995. – 51 с.
7. Вартанова, Е.Л., Засурский, Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели / Е.Л. Вартанова, Я.Н. Засурский // Информационное общество. – 2003. – № 3. – С. 5–10.
8. Гудилина, С.И. Перспективы развития медиаобразовательных технологий / С.И. Гудилина // Образовательные технологии XXI века / ред. С.И. Гудилина, К.М. Тихомирова, Д.Т. Рудакова. – М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. – С. 71–78.
9. Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Гура. – Ростов, 1994.
10. Зазнобина, Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования / Л.С. Зазнобина // Медиаобразование / под ред. Л.С. Зазнобиной. – М.: Изд-во Москов. ин-та пов. квалификации работников образования, 1996. – С. 72–78.
11. Зазнобина, Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами / Л.С. Зазнобина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1998. – № 3. – С. 26–34.
12. Иванова, С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: автореф. дис. … канд. пед. наук / С.М. Иванова. – М. 1978. – 24 с.
13. Кириллова, Н.Б. Теория и практика мирового киноискусства. Методические рекомендации к программе курса для студентов театрального института и вузов культуры / Н.Б. Кириллова. – Екатеринбург: Изд-во Екатеринбург. гос. театр. ин-та, 1992. – 48 с.
14. Корконосенко, С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовой медиаобразование / С.Г. Корконосенко. – СПб: Изд-во Михайлова, 2004. – 240 с.
15. Короченский, А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: дис. … д-ра филол. наук / А.П. Короченский. – СПб, 2003.
16. Левшина, И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: автореф. дис. … канд. пед. наук / И.С. Левшина. – М., 1974. – 25 с.
17. Леготина, Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Леготина. – Курган. 2004. – 24 с.

18. Малобицкая, З.С. Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: дис. … канд. пед. наук / З.С. Малобицкая. – Иркутск, 1979.
19. Монастырский, В.А. Художественное воспитание старших школьников средствами телевидения во внеклассной работе: дис. … канд. пед. наук / В.А. Монастырский. – М., 1979.
20. Нечай, О.Ф. Основы киноискусства / О.Ф. Нечай. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.
21. Пензин, С.Н. Кино и современность. Программа учебного курса / С.Н. Пензин // Программы курсов по специальности 02.06.00 «Культурология». – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. С. 151–163.
22. Пензин, С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С.Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
23. Полевой, В.Л. Исследование эффективности методов построения и применения учебных фильмов для активизации познавательной деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук / В.Л. Полевой. – М., 1975. – 21 с.
24. Поличко, Г.А. Программа курса «Введение в кинопедагогику: Основы кинематографической грамотности» / Г.А. Поличко. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования и НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1990. – 23 с.
25. Рабинович, Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь / Ю.М. Рабинович. – Курган: Периодика, 1991. – 120 с.
26. Спичкин, А.В. Что такое медиаобразование / А.В. Спичкина. – Курган: Изд-во Курган. ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
27. Тихомирова, К.М. Визуальные средства обучения в системе медиаобразовательных технологий в начальных классах / К.М. Тихомирова // Образовательные технологии XXI века / ред. С.И. Гудилина, К.М. Тихомирова, Д.Т. Рудакова. – М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. – С. 243–268.
28. Усов, Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства / Ю.Н. Усов // Искусство в школе. – 2000 (a). – № 6. – С. 3–6.
29. Усов, Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: автореф. дис. … д-ра. пед. наук / Ю.Н. Усов. – М., 1989 (a). – 32 с.
30. Усов, Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дис. … д-ра пед. наук / Ю.Н. Усов. – М., 1989 (b). – 362 с.
31. Усов, Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления / Ю.Н. Усов // Искусство и образование. – 2000 (b). – № 3. – С. 48–69.
32. Основы экранной культуры / Ю.Н. Усов и др. // Цикл программ / рук. Ю.Н. Усов. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. – 60 с.

33. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика / А.В. Федоров. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
34. Федоров, А.В., Челышева, И.В. Медиаобразование в России. Краткая история развития / А.В. Федоров, И.В. Челышева. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.
35. Фоминова, М.Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Фоминова. – М., 2001. – 18 с.
36. Хилько, Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности / Н.Ф. Хилько. – Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
37. Хилько, Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиатворчества / Н.Ф. Хилько. – М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. – 96 с.
38. Шариков, А.В., Черкашин, Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования / А.В. Шариков, Е.А. Черкашин. – М.: Академия педагогических наук, НИИ средств обучения, 1991. – 43 с.
39. Якушина, Е.В. Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Якушина. – М., 2002.
40. Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – the Second Spring. In: Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds.). Children and Media: Image. Education. Participation. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp. 139–162.
41. Bachmair, B. (1993). TV Kids. Ravensburg: Buchverlag.
42. Baran, S. J. (2002). Introduction to Mass Communication. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.
43. Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) Media Education Worldwide. Paris: UNESCO, 256 p.
44. Bowker, J. (Ed.) (1991). Secondary Media Education. London: British Film Institute.
45. BFI – British Film Institute (2003). Look Again! London: British Film Institute, 60 p.
46. Conseil de l'Education aux Medias (1996). L'Education `a l'Audiovisuel et aux Medias. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, Fondation Roi Baudouin, 152 p.
47. Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). Visual Messages. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
48. Duncan, B. (Ed.) (1989). Media Literacy Resource Guide. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
49. Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.
50. Gonnet, J. (2001). Education aux medias: Les controverses fecondes. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.

51. Greenaway, P. (1997). Media and Arts Education: A Global View from Australia. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp. 187–198.
52. Hart, A. (1991). Understanding Media: A Practical Guide. London: Routledge, 268 p.
53. Hart, A. (1998). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). Teaching the Media. International Perspectives. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp. 1–21.
54. Hodgkinson, A.W. (1964). A Specimen Screen Education Syllabus. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) Screen Education. Paris: UNESCO, pp. 26–27.
55. Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. Journal of Communication (Winter), pp. 58–69.
56. Masterman, L. (1985). Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
57. Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp. 15–68.
58. McMahon, B. and Quin, R. (1999). Australian Children and the Media Education, Participation and Enjoyment. In: Children and Media. Image.Education.Participation. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp. 189–203.
59. Minkkinen S. (1978). A General Curricular Model for Mass Media Education. Paris: UNESCO.
60. Moore, G.J. (1969). The Case for Screen Education. In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). Screen Education in Canadian Schools. Toronto: Canadian Education Association, pp. 6–26.
61. Panhoff, T. (2002). The Amandus Experience: A Norwegian Concept of Practical Film Work//Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Отв. ред. А.В.Федоров. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. С. 36–37.
62. Potter, W.J. (2001). Media Literacy. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
63. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.
64. Rother, L. Media Literacy and At-Risk Students: A Canadian Perspective.Telemedium, The Journal of Media Literacy. 2002. Vol. 48. № 2.
65. Semali, L.M. (2000). Literacy in Multimedia America. New York – London: Falmer Press, 243 p.
66. Silverblatt, A. (2001). Media Literacy. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
67. Stewart, F.K. and Nuttall, J. (1969). What's the Idea? In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). Screen Education in Canadian Schools. Toronto: Canadian Education Association, p. 5.

68. Tyner, K. (1998). Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
69. Worsnop, C. (1994). Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga: Wright Communication, 180 p.
70. Worsnop, C. M. (1999). Screening Images: Ideas for Media Education. Second Edition. Mississauga: Wright Communication.

Основная литература

1. Баранов, О.А. Медиаобразование в школе и вузе / О.А. Баранов. – Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. – 87 с.
2. Баранов, О.А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию / О.А. Баранов. – Таганрог: Изд-во НП Центр развития личности, 2008. – 214 с.
3. Библер, В.С. Основы программы / В.С. Библер // Школа диалога культур: основы программы / под ред. В.С. Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1992. С. 5–38.
4. Брайант, Д., Основы воздействия СМИ / Д. Брайант. – М.: Вильямс, 2004. – 426 с.
5. Бэзэлгэт, К. Ключевые аспекты медиаобразования / К. Бэзэлгэт // Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию – Москва, 1995. – 51 с.
6. Вартанова, Е.Л., Засурский, Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели / Е.Л. Вартанова, Я.Н. Засурский // Информационное общество. – 2003. – № 3. – С. 5–10.
7. Возчиков, В.А. Медиасфера философии образования / В.А. Возчиков. – Бийск: Изд-во Бийск. гос. пед. ун-та, 2007. – 284 с.
8. Дебре, Р. Введение в медиологию / Р. Дебре. – М.: Практис, 2009.
9. Жижина, М.В. Медиакультура: культурно-психологические аспекты / М.В. Жижина. – М.: Вузовская книга, 2009. – 188 с.
10. Зазнобина, Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования / Л.С. Зазнобина // Медиаобразование / под ред. Л.С. Зазнобиной. – М.: Изд-во Москов. ин-та пов. квалификации работников образования, 1996. – С. 72–78.
11. Зазнобина, Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами / Л.С. Зазнобина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1998. – № 3. – С. 26–34.
12. Кириллова, Н.Б. Медиалогия как синтез наук / Н.Б. Кириллова. – М.: Академический проект, 2012. – 368 с.
13. Корконосенко, С.Г. Преподаем журналистику: профессиональное и массовое медиаобразование / С.Г. Корконосенко. – СПб, 2004.
14. Короченский, А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики / А.П. Короченский. – Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 2003. – 284 с.
15. Левшина, И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: автореф. дис. … канд. пед. наук / И.С. Левшина. – М., 1974. – 25 с.

16. Леготина, Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Леготина – Курган. 2004. – 24 с.
17. Лотман, Ю.М. Семиотика и проблемы киноэстетики / Ю.М. Лотман – Таллин: Эсти Раамат, 1973. – 137 с.
18. Маклюэн, М. Понимание медиа / М. Маклюэн. – М.: Канон-пресс-Ц, 2003. – 464 с.
19. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации / Л. Мастерман // Специалист. – 1993 (a). – № 4. – С. 22–23.
20. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации / Л. Мастерман // Специалист. – 1993 (b). – № 5. – С. 31–32.
21. Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам / под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педаг. ин-та, 2009. – 232 с.
22. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов / К. Уилсон и др. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. – 200 с.
23. Мельник, Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты / Г.С. Мельник. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. – 161 с.
24. Московская декларации о медиа- и информационной грамотности [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.-ifapcom.ru/news/1347/?returnto=0&n=1.
25. Мурюкина, Е.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со студентами и аспирантами / Е.В. Мурюкина. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – 152 с.
26. Мурюкина, Е.В. Эстетические традиции медиаобразования в современных киноклубах для школьников и студентов / Е.В. Мурюкина. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. – 226 с.
27. Пензин, С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С.Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 175 с.
28. Поличко, Г.А. Киноязык, объясненный студенту / Г.А. Поличко. – М., 2006.
29. Поличко, Г.А. Программа курса «Введение в кинопедагогику: Основы кинематографической грамотности» / Г.А. Поличко. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования и НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1990. – 23 с.
30. Почепцов, Г.Г. Медиа. Теория массовых коммуникаций / Г.Г. Почепцов. – Киев: Альтерпресс, 2008.
31. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2006.
32. Рабинович, Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь / Ю.М. Рабинович. – Курган: Периодика, 1991. – 120 с.
33. Рашкофф, Д. Медиавирус / Д. Рашкофф. – М.: Ультракультура, 2003. – 368 с.
34. Спичкин, А.В. Что такое медиаобразование / А.В. Спичкин. – Курган: Изд-во Ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.

35. Терин, В.П. Массовая коммуникация / В.П. Терин. – М.: Изд-во МГИМО, 2000. – 224 с.
36. Усов, Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства / Ю.Н. Усов // Искусство в школе. – 2000 (a). – № 6. – С. 3–6.
37. Усов, Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: автореф. дис. … д-ра. пед. наук / Ю.Н. Усов. – М., 1989 (a). – 32 с.
38. Усов, Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дис. … д-ра пед. наук / Ю.Н. Усов. – М., 1989 (b). – 362 с.
39. Усов, Ю.Н. Основы экранной культуры / Ю.Н. Усов. – М.: Новая школа, 1993. – 90 с.
40. Усов, Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления / Ю.Н. Усов // Искусство и образование. – 2000 (b). – № 3. – С. 48–69.
41. Основы экранной культуры / Ю.Н. Усов и др. // Цикл программ / рук. Ю.Н. Усов. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. – 60 с.
42. Фатеева, И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации / И.А. Фатеева. – Челябинск: Чел. гос. ун-т, 2007. – 270 с.
43. Федоров, А.В. Анализ аудиовизуальных медиатекстов / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 182 с.
44. Федоров, А.В. Медиаобразование / А.В. Федоров // Большая российская энциклопедия. – М.: Большая российская энциклопедия, 2012. – С. 480. – Т. 17.
45. Федоров, А.В. Медиаобразование в зарубежных странах / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 139 с.
46. Федоров, А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 233 с.
47. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 343 с.
48. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 708 с.
49. Федоров, А.В. Медиаобразование: социологические опросы / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 217 с.
50. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В. Федоров. – М.: Директ-медиа, 2014. – 618 с.
51. Федоров, А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А.В. Федоров. – М.: Директ-медиа, 2014. – 62 с.
52. Медиаобразование в странах Восточной Европы [Электронный ресурс] / А.В. Федоров, А.А. Левицкая, И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина и др. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://window.edu.-ru/library/pdf2txt-/036/80036/60450.

53. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность» / А.В. Федоров, А.А. Левицкая, И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина и др. – М.: МОО Информация для всех, 2012. – 614 с.
54. Федоров, А.В., Челышева, И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития / А.В. Федоров, И.В. Челышева. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.
55. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / А.В. Федоров, И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина, О.И. Горбаткова и др. / под ред. А.В. Федорова. – М.: МОО Информация для всех, 2014. – 267 с.
56. Федотова, Л.Н. Массовая коммуникация: стратегия производства и тактика потребления / Л.Н. Федотова. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1996. – 231 с.
57. Фомичева, И.Д. Индустрия рейтингов. Введение в медиаметрию / И.Д. Фомичева. – М., 2004.
58. Фортунатов, А.Н. Медиареальность: в плену техногуманизма / А.Н. Фортунатов. – Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2009. – 288 с.
59. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
60. Харрис, Р. Психология массовых коммуникаций / Р. Харрис. – М., 2002.
61. Хилько, Н.Ф. Аудиовизуальная культура. Словарь / Н.Ф. Хилько. – Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2000. – 149 с.
62. Хилько, Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности / Н.Ф. Хилько. – Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
63. Хилько, Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиатворчества / Н.Ф. Хилько. – М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. – 96 с.
64. Цифровое будущее. Каталог навыков медиа- и информационной грамотности / А.Ю. Домбровская и др. – М.: МЦБС, 2013. – 68 с.
65. Мониторинг и анализ московского информационно-образовательного пространства: результаты социологических исследований и программирования / С.Б. Цымбаленко, А.В. Шариков и др. – М.: РИЦ МГГУ, 2013. – 108 с.
66. Челышева, И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе / И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 320 с.
67. Челышева, И.В. Мир социальных сетей и семейное воспитание школьников: научно-популярное издание / И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. – 128 с.
68. Челышева, И.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со школьными учителями и преподавателями вузов / И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – 180 с.
69. Челышева, И.В. Подходы к медиареальности: общество, культура и человек в XVII–XX вв. / И.В. Челышева. – Saarbrucken, 2012. – 165 с.
70. Челышева, И.В. Российское медиаобразование в XX веке этапы, цели, методы, организационные формы / И.В. Челышева. – Saarbrucken, 2011. – 200 с.

71. Челышева, И.В. Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960–2011) / И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2014. – 220 с.
72. Челышева, И.В., Мурюкина, Е.В. Развитие медиакомпетентности: работа со студентами и преподавателями вузов / И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2014. – 226 с.
73. Челышева, И.В., Мурюкина, Е.В., Рыжих, Н.П. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов / И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина, Н.П. Рыжих. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 232 с.
74. Шариков, А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А.В. Шариков. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. – 66 с.
75. Шариков, А.В., Черкашин, Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования / А.В. Шариков, Е.А. Черкашин. – М.: Академия педагогических наук; НИИ средств обучения, 1991. – 43 с.
76. Шарков, Ф.И. Основы теории коммуникации / Ф.И. Шарков. – М.: Социальные отношения; Перспектива, 2003. – 248 с.
77. Andersen, N., Duncan, B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – the Second Spring. In: Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds.). Children and Media: Image. Education. Participation. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp. 139–162.
78. Baran, S. J. (2002). Introduction to Mass Communication. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.
79. Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) Media Education Worldwide. Paris: UNESCO, 256 p.
80. Bowker, J. (Ed.) (1991). Secondary Media Education. London: British Film Institute.
81. Conseil de l'Education aux Medias (1996). L'Education `a l'Audiovisuel et aux Medias. Bruxelles: CEM – Conseil de l'Education aux Medias, Fondation Roi Baudouin, 152 p.
82. Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). Visual Messages. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
83. Duncan, B. (Ed.) (1989). Media Literacy Resource Guide. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
84. Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.
85. Gonnet, J. (2001). Education aux medias: Les controverses fecondes. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
86. Hart, A. (1991). Understanding Media: A Practical Guide. London: Routledge, 268 p.
87. Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. Journal of Communication (Winter), pp. 58-69.

88. Masterman, L. (1985). Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
89. Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp. 15–68.
90. Potter, W.J. (2001). Media Literacy. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
91. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.
92. Rother, L. Media Literacy and At-Risk Students: A Canadian Perspective. Telemedium, The Journal of Media Literacy. 2002. Vol.48. N 2.
93. Semali, L.M. (2000). Literacy in Multimedia America. New York – London: Falmer Press, 243 p.
94. Silverblatt, A. (2001). Media Literacy. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
95. Tyner, K. (1998). Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
96. Worsnop, C. (1994). Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga: Wright Communication, 180 p.
97. Worsnop, C. M. (1999). Screening Images: Ideas for Media Education. Second Edition. Mississauga: Wright Communication.

Дополнительная литература

1. Баженова, Л.М. Медиаобразование школьника (1–4 классы). Пособие для учителя / Л.М. Баженова. – М.: Изд-во Российской академии образования, 2004. – 55 с.
2. Березин, В.М. Сущность и реальность массовой коммуникации / В.М. Березин. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2002. – 183 с.
3. Бондаренко, Е.А. Аудиовизуальное образование / Е.А. Бондаренко. – М., 2001.
4. Гендина, Н.И. Информационная подготовка и медиаобразование в России и странах СНГ. Проблемы формирования информационной культуры личности и продвижения идей информационной и медиаграмотности / Н.И. Гендина. – Saarbrucken, 2012. – 186 с.
5. Жмырова, Е.Ю., Монастырский, В.А. Киноискусство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи / Е.Ю. Жмырова, В.А. Монастырский. – Тамбов: Изд-во ТРОО Бизнес-Наука-Общество, 2012. – 189 с.
6. Журин, А.А. Интегрированное медиаобразование в средней школе / А.А. Журин. – Москва: Бином; лаб. знаний, 2012. – 405 с.
7. Землянова, Л.М. Зарубежная коммуникавистика в преддверии информационного общества / Л.М. Землянова. – М., 1999.
8. Иванова, Л.А. Медиаобразование подростков средствами видео на уроках французского / Л.А. Иванова. – Saarbrucken, 2012. – 364 с.

9. Качкаева, А.Г. Исследования СМИ: методология, подходы, методы / А.Г. Качкаева. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2011.
10. Кириллова, Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Н.Б. Кириллова. – М.: Академический Проект, 2005. – 448 с.
11. Ленкова, Т.А. Медиатекст в свете текстообразующих стратегий / Т.А. Ленкова. – М.: Либроком 2011. – 136 с.
12. Мурюкина, Е.В. Диалоги о киноискусстве: практика студенческого медиаклуба / Е.В. Мурюкина. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 208 с.
13. Мурюкина, Е.В. Медиаобразовательные практики: медиаклуб для студентов / Е.В. Мурюкина. – Saarbrucken, 2011. – 144 с.
14. Онкович, А.В. Медиадидактика: Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному / А.В. Онкович. – Saarbrucken, 2012. – 332 с.
15. Печинкина, О.В. Медиаобразование в школах северных стран / О.В. Печинкина. – Архангельск: Кира, 2012. – 122 с.
16. Разлогов, К.Э Искусство экрана: от синематографа до Интернета / К.Э. Разлогов. – М.: РОССПЭН, 2010.
17. Розин, В.М. Визуальная культура и восприятие / В.М. Розин. – М.: Либроком, 2009. – 272 с.
18. Рыжих, Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств / Н.П. Рыжих. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. – 188 с.
19. Сальный, Р.В. Развитие медиавосприятия старшеклассников психолого-педагогические условия и методы / Р.В. Сальный. – Saarbrucken, 2011. – 204 с.
20. Собкин, В.С., Адамчук, Д.В. Отношение участников образовательного процесса к информационно-коммуникационным технологиям / В.С. Собкин. М., 2006. – 156 с.
21. Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций / ред. К.Э. Разлогов и А.В. Федоров. – М.: Российский институт культурологии, 2012. – 256 с.
22. Солдатов, В.В., Баранов, О.А. Нравственно-эстетическое развитие воспитанников интернатных учреждений средствами кино / В.В. Солдатов, О.А. Баранов. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. – 216 с.
23. Федоров, А.В. Терминология медиаобразования / А.В. Федотов // Искусство и образование. – 2000. – № 2. – С. 33–38.
24. Федоров, А.В., Новикова, А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования / А.В. Федотов, А.А. Новиков // Вестник российского гуманитарного научного фонда. – 2002. – № 1. – С. 149–158.
25. Федоров, А.В., Онкович, А.В., Левицкая, А.А. Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом / А.В. Федотов, А.В. Онкович, А.А. Левицкий / под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А. П. Чехова, 2013. – 308 с.

26. Федотова, Л.Н. Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления / Л.Н. Федотова. – М., 1996.
27. Фортунатов, А.Н. Взаимодействие субъектов социальной коммуникации в медиареальности / А.Н. Фортунатов. – Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. арх.-строит. ун-та, 2009. – 334 с.
28. Харлампьева, Т.В. Критическое мышление студентов вуза: средство обеспечения информационно-психологической безопасности / Т.В. Харлампьев. – Saarbrucken, – 212 с.
29. Хилько, Н.В. Духовно-нравственный потенциал детского кино и телевидения: теория, история и современность / Н.В. Хилько. – Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2011. – 88 с.
30. Хлызова, Н.Ю. Формирование медиакомпетентности вторичной языковой личности / Н.Ю. Хлызова. – Saarbrucken, 2012. – 199 с.
31. Хорольский, В.В. Медиаинформация и массовая коммуникация / В.В. Хорольский. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2009. – 56 с.
32. Чурекова, Т.В. Формирование творческих способностей учащихся старшего школьного возраста при реализации медиаобразования / Т.В. Чурекова. – Кемерово: КРИПКиПРО, 2009. – 239 с.
33. Шак, Т.Ф. Музыка в структуре медиатекста / Т.Ф. Шак. – Краснодар: Изд-во Красн. гос. ун-та культуры и искусств, 2010. – 326 с.
34. Шкондин, М.В. Средства массовой информации: системные характеристики / М.В. Шкондин. – М., 1995.
35. Fedorov, A. Film studies in the university students' audience: from entertainment genres to art house. Moscow: ICO: Information for all, 2014. 232 p.
36. Fedorov, A. Media literacy education. Moscow: ICO «Information for all». 2015, 577 p.

ГЛАВА 2. Технология медиаобразования магистрантов

Цели. После изучения главы 2 магистранты должны:

а) знать	***б) уметь***
основные термины и понятия методики медиаобразовательного процесса	оперировать основными понятиями
основные методические принципы медиаобразования	анализировать основные методические подходы к медиаобразованию и их связь с теорией критического мышления
основные методические положения развития критического мышления	дать развернутую характеристику процессу развития критического мышления в (медиа) образовательном контексте
основные формы и методы анализа медиапроизведений	осуществлять различные виды анализа медиапроизведений различных видов и жанров
теоретические основы методики осуществления анализа медиапроизведений	характеризовать сущность, структурные особенности и основные этапы критического анализа медиатекстов различных видов и жанров

Ключевые слова к главе 2

критическое мышление	медиакомпетентность (медиаграмотность)
методика медиаобразования	технология медиаобразования
интерактивное, проектное и проблемное обучение	педагогическая технология
формы и методы анализа произведений медиакультуры	основные тенденции развития критического мышления
интерпретация медиатекста	критический анализ медиатекста

Вопросы к главе 2

1. Каким образом, на ваш взгляд, можно использовать потенциальные возможности современных медиаобразовательных методик и технологий в профессионально деятельности?
2. С какими социальными факторами связан интерес к развитию критического мышления?
3. Какие факторы в большей степени влияют на выбор медийной информации? Обоснуйте свою точку зрения.
4. Представьте сравнительную характеристику определения *критическое мышление*. Какое определение, на Ваш взгляд, является наиболее точным?
5. В чем состоит необходимость основной концептуальной идеи технологии развития критического мышления?
6. Прокомментируйте мнение о том, что «критическое мышление не есть отдельный навык или умение, а сочетание многих умений» [Темпл, Мередит, 1997]. Какие умения необходимы для критически мыслящего организатора работы с молодежью?
7. В чем, по вашему мнению, состоят преимущества и недостатки интерактивных форм и методов работы с медийной информацией? Каким образом можно их использовать в работе?
8. Приведите примеры стихийного интерактивного общения молодежи с медиа. Каковы возможные положительные и отрицательные последствия данного феномена?
9. Сформулируйте методические принципы организации дискуссий, обсуждений, анализа произведений медиакультуры, творческих заданий на медийном материале?
10. Проведите сравнительный анализ определений *медиакомпетентности*. Какое из них, по вашему мнению, наиболее перспективным в российских социокультурных условиях?
11. Ознакомьтесь с классификацией медиаобразовательных методик и технологий. Представьте их сравнительную характеристику.
12. Какие знания, на ваш взгляд, необходимы организаторам работы с молодежью и социокультурной деятельности для освоения критической медиаграмотности?
13. Как осуществляется взаимосвязь таких понятий, как *медиакомпетентность, анализ, интерпретация медиатекста, медиавосприятие, медийное воздействие, рефлексия*?

14. В чем, по вашему мнению, состоит специфика анализа медиатекстов различных видов и жанров?
15. В чем состоит взаимосвязь умений работать с информацией и развитием критического мышления?
16. Какие формы и методы работы с медиатекстом, на ваш взгляд, являются наиболее продуктивными для осуществления его критического анализа?
17. В чем суть основных методических приемов, используемых при различных видах анализа медиатекстов?
18. Обоснуйте, в чем состоит взаимосвязь между уровнем медиавосприятия и его критическим осмыслением?
19. Каким образом «формула успеха» влияет на медиавосприятие аудитории?
20. В чем состоит суть медийных манипуляций? Какие пути являются наиболее продуктивными для ее преодоления?

Рекомендуемые задания к главе 2

1. Проведите контент-анализ понятий методики и технологии медиаобразования.
2. Сравните положения основных методических подходов к медиаобразованию и определите их связь с развитием критического мышления.
3. Проанализируйте качества, характеризующие критически мыслящего индивида (по классификации Д. Халперн). Проведите в микрогруппе «Метод независимых харктеристик», используя данную классификацию.
4. Напишите эссе на тему: «Критически мыслить – значит уметь отказываться от собственных предубеждений» [Дж.А. Браус, 1994].
5. Подготовьте примеры проблемных вопросов, которые можно использовать в работе с молодежью при изучении и анализе медиатекстов различных видов и жанров.
6. Разработайте план дискуссионного, игрового и тренингового занятия на медийном материале для школьной, молодежной, взрослой аудитории.
7. Напишите творческую работу на тему: «Развитие медиакомпетентности молодежи в современных социокультурных условиях».

8. Разработайте ход социально-культурного медиаобразовательного занятия для аудитории определенной возрастной группы, используя интерактивные формы работы.
9. Составьте примерную схему обсуждения медиатекста (фильма, статьи, передачи и т. д.), используя проблемные вопросы.
10. Подготовьте презентацию молодежного медиаобразовательного проекта по избранной Вами теме.
11. Проведите диагностику уровней умения анализа медиатекста в молодежной аудитории. На основе проведенной диагностики сделайте выводы и предложите свои рекомендации.
12. Используя основные элементы аргументации (утверждение, довод, доказательство, основание), напишите творческую работу на тему: «Современное состояние молодежной политики и ее освещение в СМИ».
13. Проанализируйте медиатекст (фильм, журнальную статью и т. д.) молодежной тематики, используя основные области изучения медиаинформации Л. Мастермана.
14. Составьте рецензию фильма (по выбору) от имени представителей молодежи с разными уровнями развития критического мышления.
15. Составьте примерную схему медиаобразовательного занятия с молодежной аудиторией, используя компоненты базового технологического алгоритма критического мышления (вызов, осмысление, размышление).

2.1. Современные методические подходы к медиаобразованию (теоретические аспекты проблемы)

Стратегия модернизации отечественного образования направлена на развитие ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационных сферах. Компетентностный подход, акцентирующий внимание на результативности образования, заключается не только в определенной сумме приобретенных студентом знаний или количестве усвоенной информации, но и в развитии интеллектуального и творческого потенциала, научной активности и социальной ответственности.

Подготовка высококлассных руководителей и специалистов по работе с молодежью, молодежными организациями, организаторов социально-культурной деятельности – насущная задача современного

общества. Деятельность магистра по направлениям подготовки «Организации работы с молодежью» и «Социально-культурная деятельность» тесно связана с исследованиями проблем и перспективных направлений реализации государственной молодежной политики, решением социальных проблем молодежи, организацией социокультурной деятельности и т. д.

Магистранты в процессе обучения изучают политические, общественные и социокультурные тенденции процессов в молодёжной среде; структуру деятельности международных молодёжных объединений в целях международного молодёжного сотрудничества; инновационные технологии в практике работы с молодежью; особенности организации деятельности детских и молодежных общественных организаций; принципы создания, организации и участия в формальных и неформальных молодёжных объединениях; принципы организации социокультурной деятельности и т. п.

В настоящее время создание мощной информационной структуры, информация самого разного толка превращается в экономическую категорию. Возникновение глобальной и интерактивной системы коммуникации, широкое проникновение в жизнь многих слоев общества средства массовой коммуникации и информации (медиа) порождают новые проблемы в образовании, направленные на развитие самостоятельного, критического мышления, включающего умение анализировать и оценивать медийные тексты. Одной из главных задач развития критического мышления выступает умение понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны СМК. Проблема развития медиакомпетентности современных студентов становится все более значимой в современных информационных условиях. Именно поэтому актуализируются проблемы изучения произведений медиакультуры, методики работы с медиатекстами различных видов и жанров, технологии использования медиаобразования в организации социально-культурной деятельности.

Под *методом обучения* в педагогической науке понимается «система последовательных взаимосвязанных действий, обеспечивающих усвоение содержания образования. Метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 142].

Методы медиаобразования – способы работы педагога и ученика, при помощи которого достигаются цели медиаобразования. При этом усвоение знаний и способов деятельности, основанных на изучении произведений медиакультуры, происходит на следующих уровнях:

1) применении знаний и способов деятельности на материале медиа;
2) осознанного восприятия и запоминания;
3) творческого применения знаний о медиа и произведениях медиакультуры.

Специфика отечественных медиаобразовательных моделей состоит в следовании общедидактическим принципам (социокультурное развитие творческой личности в процессе обучения, научность, систематичность и последовательность, доступность обучения, связь теории с практикой, наглядность, активность, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с окружающей действительностью, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся), и принципам, связанным с особенностями медиакультуры (развитие аудиовизуального восприятия, умений анализировать медиатексты и т. д.).

Методика образования – «описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах» [Коджаспирова, Коджаспиров, 2001, с. 80]. Применительно к медиаобразовательному процессу *методика* рассматривается как процесс обучения основам медиакультуры в плане содержания данного образования и деятельности педагога и ученика, с учетом вариативности, импровизации, диалогической формы преподавания и учения, требований к составляющим образовательного процесса.

Интеграционные процессы, происходящие в современном образовании, актуализируют использование в педагогическом процессе современных технологий и активных форм учебного взаимодействия. Потенциал педагогических технологий используется в различных областях: филология, история, обществознание, правовое образование, иностранный язык, география, экология, мировая художественная культура и т. д. Последние годы педагогические технологии все активнее используются и в практике отечественного медиаобразования. Под *педагогической технологией* понимается «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать по-

ставленные образовательные цели. Педагогическая технология состоит из предписаний способов деятельности (дидактические процессы), условий, в которых эта деятельность должна воплощаться (организационные формы обучения), и средств осуществления этой деятельности» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 191].

Классификацию методов медиаобразования можно представить следующим образом:

- по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа);
- по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения) [Федоров, 2004]. Наибольшее распространение в российском медиаобразовании получили словесные, наглядные, репродуктивные, исследовательские, эвристические, проблемные, игровые методы.

В медиаобразовательном процессе используются разнообразные педагогические приемы. *Приемы обучения* – «конкретные операции взаимодействия учителя и учащегося процессе реализации методов обучения. Приемы обучения характеризуются предметным содержанием, организуемой ими познавательной деятельностью и обусловливаются целью применения. … На уровне учебного предмета сочетания приемов составляют методики и даже целостные методические системы» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 216].

Педагогические приемы определяются общедидактическими методами, и каждая конкретная методика или педагогическая технология может включать множество сочетаний педагогических приемов, выбор которых обусловлен особенностями содержания обучения, способами и планируемыми уровнями усвоения учебного материала, имеющимися средствами их реализации, степенью эффективности применения того или иного приема и т. д.

Методические приемы медиаобразовательного процесса базируются на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые используются в учебной и внеучебной деятельности. Использование тех или иных приемов в медиаобразовательном процессе обусловлено возрастными и индивидуальными особенностями аудитории, ее потребностями и интересами в медиамире, мотивами общения с медиа, уровнем восприятия медийной информации и т. д. Также выбор определенных методических приемов тесно связан с целями и конкретными задачами, которые ставит перед собой педагог при осуществлении медиаобразовательного процесса (развитие познавательного интереса, коммуникативных умений, творческих способностей и т. д.). Важный определяющий момент выбора определенных педагогических приемов в медиаобразовании – то, какой медийный материал используется педагогом на медиаобразовательных занятиях (печатные, аудиовизуальные медиа, компьютерные технологии и т. д.). Учитывая интеграцию различного медиаматериала, чаще всего в процессе медиаобразовательных занятий используется комплекс приемов, учитывающих специфику различных медиа.

Творческие задания на медийном материале выполняют обучающие, адаптационные, развивающие и управляющие *функции*:

- обучающая функция направлена на усвоение знаний о теориях и законах, приемах восприятия и анализа медиатекстов;
- адаптационная – на способность применять эти знания в иных ситуациях;
- развивающая – на развитие мотивационных (компенсаторных, терапевтических, рекреативных и т.д.), волевых и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с медиа;
- управляющая – на создание наилучших условий для всего процесса медиаобразования [Федоров, 2001].

В медиаобразовательной практике могут применяться разнообразные *способы деятельности:* дескриптивный (пересказ содержания медиапроизведений), классификационный (определение места медиатекста в историческом и социокультурном контексте), аналитический (анализ структуры медиатекста, его языка, авторской позиции), личностный (описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом), объяснительно-оценочный (формирование суждений о медиатексте, его достоинствах в соответствии с эстетическими, моральными и др. критериями) [Федоров, 2001, с. 65].

Вариативность, возможность целостного или фрагментарного использования творческих заданий на медиаматериале, широкий диапазон применения (школы, вузы, учреждения дополнительного образования и т. д.) открывают широкий простор для творчества педагогов. В частности, в методике медиаобразования активно применяются технологические методы и приемы развития критического мышления, технологии активного обучения (включающие методы, стимулирующие познавательную деятельность), интерактивные технологии и др.

Как известно, приобретение знаний является активным процессом. «Граница между знанием и информацией пролегает именно по линии смысла, представляющая собой пятое измерение бытия (три координаты физического пространства, плюс время, плюс смысл), то есть хоронотоп как некоторая превращенная, аффективно окрашенная форма жизненного пространства и жизненного времени» [Иванов, Митрофанов, Соколова, 2005, с. 7]. В процессе получения информации человек использует и активизирует уже имеющиеся знания, и при этом выстраивает «расширяющиеся структуры знаний», которые связывают новые идеи с уже известными, поэтому знание всегда личностно и в некотором роде уникально.

Эти структуры, или схемы знаний – наше личное внутреннее представление природы мира. Объединяя их с другими схемами, мы создаем новые знания» [Халперн, 2000, с. 6]. Получение знаний, предоставляющихся человеку посредством образования и потребление информации (например, медийной) – процессы, на первый взгляд, различные, имеющие свою специфику, особенности в сфере потребления. Вместе тем, в современных условиях постоянно растущего информационного потока эти понятия все теснее связываются друг с другом. В этой связи любая новая информация дает пищу для самостоятельного осмысления, однако сам процесс осмысления на этом не заканчивается: «знание дает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически» [Критическое мышление…, 2005, с. 8].

Таким образом, критическое мышление становится точкой опоры, естественным способом взаимодействия с идеями и информацией: «мы стоим перед проблемой выбора информации. Необходимы умения не только овладеть ею, но и критически оценить, осмыслить, применить. Получая новую информацию, ученики должны научиться рассматривать ее с различных точек зрения, делать выводы относительно ее точности и ценности» [Заир-Бек, 2004, с. 11]. Эта работа в медиаобразовательном контексте тесно связана с использованием ос-

новных принципов, форм и методов интерактивного обучения, которые приобретают особую ценность в подготовке магистрантов.

Под *интерактивным обучением* понимается «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем» [Панина, 2006, с. 8]. Данные позиции поддерживаются и исследователями в области медиаобразования. Так, например, известный британский медиапедагог Л. Мастерман считает, что «необходимо развивать новые пути диалога, когда и учитель, и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть со-исследователями» [Мастерман, 1993, с. 23].

Среди основных *принципов интерактивного обучения* в медиаобразовательном контексте можно выделить диалогическое взаимодействие участников учебного процесса, работу в группах на основе кооперации и сотрудничества, игровую и тренинговую организация работы с медиатекстами. В соответствии с основными принципами формы и методы медиаобразовательного процесса можно представить следующим образом:

- дискуссионные: диалог, групповые и коллективные дискуссии, обсуждение произведений медиакультуры, анализ ситуаций и т. п.;
- игровые: литературно-имитационные, театрализованно-ситуативные, изобразительно-имитационные и др. игровые задания на медийном материале;
- тренинговые, включающие дискуссионные и игровые формы работы на материале произведений медиакультуры.

Основным источником познания в процессе интерактивного обучения становится собственный опыт студентов, при этом педагог не предлагает готовых решений, а побуждает аудиторию к поиску необходимой информации, ведь для того, чтобы научить других мыслить критически, «преподаватель сам должен стать критическим мыслителем, личностью, готовой к переменам и со-творчеству, сознанию…» [Как развивать критическое мышление…, 2005, с. 40]. Таким образом, сотворчество, диалог, интеракция позволяют участникам образовательного процесса – и студентам, и педагогу активно взаимодействовать друг с другом, обмениваться информацией при

решении проблем в процессе дискуссионных, игровых и тренинговых занятий.

Диалогическое взаимодействие, как известно, – один из основных принципов интерактивного обучения. Диалог предполагает активный обмен информацией, является совместной творческой деятельностью, обладающей огромным познавательным, воспитательным и развивающим потенциалом: «в проблематике образования диалог рассматривается как цель, результат и содержание образования, способ познания действительности и дидактико-коммуникативная среда, обеспечивающая рефлексию и самореализацию личности» [Галицких, 2004, с. 18]. «Вхождение в диалог связано с изменением психологических установок учителя: вопрос «Кто есть мой ученик?» доминирует над привычным «Каким он должен быть?» [Сериков, 1996, с. 27].

Необходимое условие успешности диалога – готовность к нему: и магистранта, и самого педагога. Организация диалогического взаимодействия предполагает серьезную работу, требующую от педагога открытости, преодоления собственных стереотипов, толерантности, позитивного принятия личности каждого студента. В.В. Сериков выделил следующие условия введения аудитории в ситуацию диалога:

- определение готовности аудитории к «диалогическому общению, то есть наличия у них базовых знаний, опыта общения, установки на изложение собственных взглядов и положительного восприятия иного мнения;
- выявление «опорных мотивов», т. е. волнующих вопросов и проблем, которые прямо или косвенно затрагиваются в ходе диалога;
- переработку учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов;
- продумывание различных вариантов развития диалога;
- проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей («оппонент», «критик», «эксперт» и т. п.);
- предвидение результатов дискуссии, в том числе и возможных «тупиков» в развитии спора» [Сериков, 1996, с. 27].

Преимущества интерактивных форм и методов работы с медийной информацией (перед, скажем, репродуктивными), очевидны. Во-первых, интерактивные методы дают возможность интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения полученных знаний об изучаемом медиатексте и его авторах: активного

включения в процесс не только получения, но и непосредственного их использования в дальнейшей учебной деятельности. Во-вторых, интерактивные методы способствуют мотивации и вовлеченности участников в процесс совместного решения проблемы, творческого поиска. Это способствует поисковой активности аудитории, создает ситуацию успеха, творческого сотрудничества. Безусловно, данные позиции наряду с возможностями освоения нового опыта деятельности, общения, окружающей действительности способствуют результативности и эффективности интерактивного обучения в процессе медиаобразования.

Обратимся к примеру из нашей российской действительности. Как известно, возможности интерактивного неформального общения весьма активно осваиваются современной молодежью во время общения в чатах и посредством мобильной телефонии. Современные телекоммуникационные сети, например, позволяют участникам общения вступать в интерактивный диалог в режиме реального времени. В процессе интеракции можно обсуждать новости; фильмы, участвуя в форумах, высказывая свое мнение по какой-либо интересующей проблеме.

Н.В. Змановская, к примеру, предлагает интересную форму работы в вузе по медиаобразованию будущих педагогов – педагогическую студию. Занятия в студии направлены на усиление ориентации использования гипертекста в целях медиаобразования, развитие поисковых информационных умений студентов в процессе получения знаний, разработку, сохранение, использование информации в педагогическом процессе, развитие критического мышления аудитории [Змановская, 2003, с. 154].

Таким образом, медиа (в данном случае – компьютерная техника) выступает не только инструментом обучения, или как в случае стихийного интерактивного общения – обыденным техническим устройством для передачи информации, а становится образовательной мультимедийной средой, предоставляющей посредством гипертекста информацию, способствующую решению определенных педагогических задач. Развитие медиакомпетентности студентов на занятиях включает в себя получение знаний и умений оперативного, процедурного и поведенческого характера, которые являются основой для осуществления будущей профессиональной педагогической деятельности [Змановская, 2003, с. 157]. Такая форма диалогового взаимодейст-

вия, как нам кажется, имеет огромные перспективы в современном образовании.

Н. Крылова совершенно справедливо отмечает, что в современном образовательном процессе необходимо использовать «нестандартные педагогические задачи и отойти от методик точного, однозначного ответа на вопрос учителя. Нужны методики, которые предполагают также развернутое рассуждение ученика на тему вопроса, где важен не сам ответ, а поиск ответа, погружение в мир совместных (групповых, диалоговых) рассуждений и поисков относительной истины в условиях недостаточности первичной информации, так называемого знания» [Крылова, 1999, с. 82]. Кстати, к одной из таких методик, активно используемых в медиаобразовательном процессе, относятся так называемые «толстые вопросы», предполагающие не однозначный ответ на поставленный педагогом вопрос, а творческий подход и самостоятельное осмысление произведений медиакультуры.

Примеры «толстых вопросов»: «Дайте три объяснения, почему…?», «Объясните, почему….?», «В чем различие…?», «Предположите, что будет, если…?» и т. д. Вопросы такого рода называют проблемными и их использование известно еще со времен Сократа, пифагорейской школы и т. д. Проблемные вопросы способствуют активизации исследовательской деятельности учащихся и студентов. Создание проблемных ситуаций и организация самостоятельной поисковой деятельности аудитории применительно, в том числе и медиаобразовательному процессу, и направлено на решение важной педагогической задачи, состоящей в формировании «познавательной самостоятельности учащихся, развития их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 218].

М.М. Левина, подчеркивая важность проблемного обучения, считает его одной «из основных технологий обучения, претворяющих в жизнь гуманистическое направление педагогической науки и практики» [Левина, 1996, с. 60]. Постановка проблемных вопросов, равно как применение проблемных ситуаций, широко распространены в медиаобразовательной практике. Например, в медиаобразовательных моделях Ю.Н. Усова, Г.Н. Поличко, А.В. Спичкина, А.В. Федорова и др. акцент делается именно на проблемных, эвристических, игровых и других продуктивных формах обучения, «развивающих индивидуальность учащихся, самостоятельность его мышления, стимулирующих его способности через непосредственное вовлечение в творческую

деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре» [Федоров, 2004, с. 12].

Создание проблемных ситуаций на основе изучения произведений медиакультуры, их всестороннего самостоятельно анализа способствует повышению познавательной активности студенческой аудитории, развитию эмоциональной сферы, творческих способностей. Достижение этих целей становится возможным при использовании на медиаобразовательных занятиях основных компонентов *проблемного обучения*:

– актуализации опорных знаний учащихся о мире медиакультуры (ее теоретических, терминологических и историко-педагогических основ), способов работы с медиапроизведениями различных видов и жаров и т. д.;
– усвоение новых понятий и способов действия; а также применение их на практике, связанной с медиатворчеством.

Получение новых знаний о медиа и медиакультуре всегда сопряжено с возникающими вопросами, которые в свою очередь предопределяют вектор для решения изучаемой проблемы или ответа на вопрос об отношении к полученной информации, поэтому именно с постановки вопросов начинается серьезная работа, связанная с осмыслением и анализом, скажем, увиденного фильма или телевизионной программы. Таким образом, именно самостоятельный и порой мучительный поиск ответов на интересующие вопросы побуждает человека к мыслительной, исследовательской деятельности, связанной в данном случае с миром медиа.

Все активнее в вузовском медиаобразовании применяется *проективная деятельность*. Медиаобразовательные проекты выступают важным средством развития познавательной активности, креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств студентов.

Метод проектов, ориентированный на исследовательскую деятельность студентов, направлен на применение уже полученных и освоение новых знаний о медиакультуре. Проективная деятельность на материале медиа позволяет аудитории стать активными участниками учебно-воспитательного процесса, способствует умению работать в коллективе. Особое значение проективная деятельность приобретает в процессе развития критического мышления студенческой аудитории, так как творческая работа над проектом способствует формированию «такого конструктивного критического мышления, которому трудно

научить при обычной «урочной» системе. У аудитории вырабатывается «свой собственный аналитический взгляд на информацию, и уже не действует заданная сверху оценочная схема: «Это – верно, а это – неверно» [Чечель, 1998, с. 12].

Эффективность проектных методик в медиаобразовании, по мнению А.В. Спичкина обусловлена следующими причинами:

– проектные методики личностно-ориентированы, а именно развивающий аспект обучения является одним из ведущих в медиаобразовании;
– обучение в ходе реализации проекта самомотивируемо, что означает возрастание интереса и вовлеченности в работу по мере ее выполнения;
– наконец, в проектных методиках иерархия взаимоотношений «учитель – ученик» существенно отличается от традиционных методов обучения [Спичкин, 1999, с. 32].

Педагог в работе над медийным проектом оказывает помощь аудитории в поиске информации, является одновременно и источником информации, и координатором работы аудитории. Его важной задачей становится поддержка и поощрение создателей проектов, активизация их творческой деятельности.

Работа над творческими медиаобразовательными проектами со студентами в рамках предметов, связанных с изучением медиа и медиаобразования, включает в себя такие виды проективной деятельности, как создание и творческое воплощение собственных медиапродуктов (фильмов, газет, рекламных роликов социально-педагогической направленности и т. д.), разработку сценариев школьных мероприятий (факультативных, киноклубных занятий) для учащихся разных возрастных категорий и т. п. Перед тем, как перейти к практической реализации проектов, студентам могут быть предложены следующие проблемные вопросы:

– для какой целевой аудитории будет готовиться тот или иной медиаматериал (фильм, презентация, выпуск газеты, журнала, радиопередачи и т.д.);
– какие педагогические цели и задачи ставит перед собой автор (группа авторов) проекта;
– какие основные приоритеты и идеи будут заложены в его основу и т. д.

Таким образом, подготовка медиаобразовательных проектов, интерактивные формы работы с произведениями медиакультуры, постановка проблемных вопросов и т. п. позволяют успешно решать основные задачи медиаобразования, способствовать развитию медиакомпетентности будущих магистров.

Используемая литература

1. Галицких, Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учебно-метод. пособие / Е.О. Галицких. – М.: Академический проект, 2004. – 240 с.
2. Заир-Бек, С.И., Муштавинская, И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2004. – 173 с.
3. Змановская, Н.В. Педагогическая студия как форма формирования медиакоммуникативной образованности студентов вуза – будущих учителей / Н.В. Змановская // Вопросы педагогического образования. – 2003. – Вып. 14. – С. 152–158.
4. Иванов, Д.А., Митрофанов, К.Г., Соколова, О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-метод. пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ППРО, 2005. 101 с.
5. Как развивать критическое мышление (опыт педагогической рефлексии): метод. пособие / И.П. Валькова, И.А. Низовская, Н.П. Задорожная, Т.М. Буйских / под общ. ред. И.А. Низовской. – Бийск: ФПОИ, 2005. – 286 с.
6. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспиров, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
7. Критическое мышление и новые виды грамотности / сост. О.А. Варшавер. – М.: ЦГЛ, 2005. – 77 с.
8. Крылова, Н. Реконструкция пайдейи. Что может дать философский конгресс рядовому учителю / Н. крылова // Народное образование. – 1999. – № 1.
9. Левина, М.М. Основы технологии обучения профессиональной педагогической деятельности / М.М. Левина. – М., 1996.
10. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации / Л. Мастерман // Специалист. 1993. – С. 22–23.
11. Панина, Т.С., Вавилова, Л.Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова / под ред. Т.С. Паниной. – М.: Академия, 2006. – 176 с.
12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
13. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании / В.В. Сериков // Будущему учителю о проблемах педагогики. Волгоград, 1996. – С. 26–28.

14. Спичкин, А.В. Что такое медиаобразование / А.В. Спичкин. – Курган: Изд-во ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
15. Федоров, А.В. Медиаобразование и медиаграмотность / А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 340 с.
16. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика / А.В. Федоров. – Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
17. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб., 2000.
18. Челышева, И.В. Медиаобразование продолжается. Новый компакт-диск / И.В. Челышева // Журналистика и медиарынок. – 2006. – № 2–3.
19. Челышева, И.В. Медиаобразовательное движение в России на современном этапе (1992–2005) / И.В. Челышева // Медиаобразование. – 2005. – № 5. С. 4–32.
20. Челышева, И.В. Основные направления медиаобразовательных педагогических технологий в России / И.В. Челышева // Образовательная среда сегодня и завтра. – М., 2006.
21. Челышева, И.В. Основные тенденции развития медиаобразования в постсоветском пространстве / И.В. Челышева // Журналистика и медиаобразование в XXI веке / отв. ред. А.П. Короченский. – Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. – С. 208–214.
22. Челышева, И.В. Подготовка студентов педагогических вузов в рамках специализации «Медиаобразование» / И.В. Челышева // Медиаобразование: от теории – к практике / сост. И.В. Жилавская. – Томск: Изд-во Томск. ин-та информационных технологий, 2007. С. 155–157.
23. Челышева, И.В. Теория и история российского медиаобразования / И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. – 206 с.
24. Челышева, И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов: учеб. пособие / И.В. Челышева. – Таганрог: НП Центр развития личности, 2008. – 300 с.
25. Чечель, И.Д. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И.Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 12–16.

2.2. Методические основы анализа произведений медиакультуры

Одна из важнейших задач медиаобразования – развитие у аудитории способности к полноценному восприятию и умений самостоятельно, критически анализировать медиатексты. Данной проблеме посвящены работы многих отечественных исследователей (Л.М. Баженовой, Е.А. Бондаренко, Е.В. Мурюкиной, А.В. Спичкина, Е.А. Столбниковой, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, И.В. Челышевой и др.). Все более важное значение умения самостоятельно анализировать и оценивать произведения медиакультуры приобретают в вузовской подготовке.

Анализ медиатекста трактуется в российском медиаобразовании как метод исследования текста, содержащего информацию и изложенного в каком-либо виде и жанре медиа (телепередаче, фильме, материале в прессе, интернетном сайте и т. п.) путем рассмотрения отдельных его сторон, составных частей, художественного своеобразия с целью развития у аудитории самостоятельных суждений, критического мышления, эстетического вкуса. Анализ представляет собой сложный мыслительный процесс, требующий от адресата медиа (в нашем случае – школьника, студента) осознанной рефлексии, распознавания как отдельных знаковых частей текста, передаваемого посредством СМК, так и его целостного, контекстного отражения, а от педагога – систематической и целенаправленной работы.

Анализ медиатекста, цель которого определяется как «формирование навыка целенаправленного многостороннего восприятия информации и разносторонней оценки произведений аудиовизуальных искусств» [Бондаренко, 2000, с. 39], включает работу со следующими компонентами: определение вида СМИ, категории сообщения, поиск возможных ошибок и неточностей медиасообщения, характеристику медиаязыка, особенности звукового решения, выразительных средств, определение потенциального адресата медиатекста (тип аудитории, социальный статус), определение цели медиасообщения, соответствие целей и средств данного медиатекста и т. д.

Классификацию методов анализа медиатекстов можно представить следующим образом:

– «*автобиографический (личностный) анализ*: описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом: учащиеся / студенты сопоставляют личный жизненный опыт (события личной жизни, проявление своего характера в различных жизненных ситуациях сравниваются с жизненным опытом персонажей медиатекстов), опираясь на ассоциативную память (эффект «вспышек памяти»). Данный аналитический подход помогает аудитории понять влияние медиакультуры на развитие личности человека;
– *анализ культурной мифологии:* выявление и анализ мифологизации (в том числе в рамках так называемых фольклорных источников – сказок, «городских легенд» и т. д.) фабул, тем, типов персонажей и т. д. в медиатекстах;
– *анализ медийных стереотипов:* выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий и т. д. в медиатекстах;

– *анализ персонажей:* анализ характеров, мотивов поведения, идеологических ориентаций и действий персонажей медиатекстов;
– *герменевтический анализ культурного контекста:* исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства / автора медиатекста и точку зрения аудитории;
– *идентификационный анализ:* распознание / идентификация скрытых сообщений в медиатекстах, т. к. медиаагентства часто предлагают упрощенные решения сложных проблем (являются ли выводы авторов логичными? Если нет, то какими они должны быть?);
– *идеологический, философский анализ:* анализ идеологических и философских аспектов медийной сферы;
– *иконографический анализ:* ассоциативный анализ изображения в медиатексте (например, вода, огонь – символы чистоты и разрушения), связанный с семиотическим анализом;
– *контент-анализ:* количественный анализ медиатекстов (определение категории медиатекста, систематизация фактов, выводы о типах повествования, символах, языках, формах и т. д.; о том, как часто проявляются те или иные факторы, например, стереотипы в сюжете). Пригоден также к анализу работы медийных агентств (объем передаваемой ими информации, избирательность информации и пр.);
– *культивационный анализ*: анализ содержания медиатекстов с опорой на исследование социокультурного контекста и исследования масс-медиа. Согласно культивационной теории медиа, аудитория выбирает медиатексты с точки зрения своих взглядов, предпочтений. Отсюда культивационный анализ можно представить как:

a. технологию приемов создания условий для того, чтобы аудитории было легче обозначить (сознательно или бессознательно) свои мнения, ожидания и ценности;
b. исследование «глубоких интервью» о демографических и психологических мотивах выбора конкретного респондента;
c. исследование периодических опросов медийной аудитории;

– *семиотический анализ медиатекстов*: анализ языка знаков и символов в медиатекстах; данный анализ связан с иконографическим анализом;
– *структурный анализ:* анализ систем, отношений, форм медиакультуры, медиатекстов;

– *сюжетный / повествовательный анализ:* анализ сюжетов, фабул медиатекстов;
– *этический анализ:* анализ этических / моральных особенностей медиатекста;
– *эстетический анализ:* анализ художественных особенностей, стилистики медиатекста» [Федоров, 2007, с. 192].

К организационным принципам анализа медиатекстов, по мнению многих российских медиапедагогов (Е.А. Бондаренко, Л.С. Зазнобина, С.Н. Пензин, А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, А.В. Шариков и др.) можно отнести следующие:
– создание атмосферы психологического комфорта, раскрепощенности;
– импровизация (строго запрограммированных схем занятий нет, что, в свою очередь, требует от педагога тщательной подготовки и готовности к возможной вариативности проведения обсуждений, дискуссий);
– тесная связь с социально-культурной средой.

В многочисленных исследованиях по проблемам медиаобразования выявлено, что студенты в процессе медиаобразовательных занятий, демонстрируют неоднозначные уровни умения анализировать медиатексты.

А.В. Федоров классифицирует данные уровни следующим образом:
– низкий уровень характеризуется как «безграмотность, то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путаность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения»;
– среднему уровню присущи следующие показатели: «умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование)»;
– и, наконец, высокий уровень умения анализировать медиатексты включает в себя «анализ медиатекста основанный на обширных знаниях, убедительной трактовке (интерпретации) авторской позиции (с которой выражается согласие или несогласие), оценке со-

циальной значимости произведения (актуальности и т. д.), умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиа, истолковывать название медиатекста как образное обобщение и т. д.» [Федоров, 2001, с. 15].

Безусловно, медиатексты, создаваемые различными средствами массовой коммуникации (ТВ, кинематографом, прессой, Интернетом и др.) имеют специфические технические возможности и обладают широким спектром выразительных средств. Однако, учитывая устойчивую тенденцию к интеграции различного медиаматериала, а также тот факт, что современный адресат медиа, как правило, использует несколько СМК (например, одновременно является активным телезрителем, радиослушателем, читателем прессы и т. п.), мы не будем останавливаться на специфических особенностях анализа медиатекстов различных видов и жанров, а попытаемся рассмотреть основные компоненты анализа в контексте самостоятельного, критического осмысления медиатекста в целом, тем более, что постоянно растущий поток медийной информации требует от современного зрителя, слушателя, читателя комплексного осмысления, выявления эстетического и художественного значения медиатекстов, определения их потенциальных возможностей для образования, развития и воспитания личности и т. д.

Медиатекст, как и текст художественный, по образному выражению Ю. Лотмана, способен «выдавать различным читателям различную информацию – каждому в меру его понимания … именно ту, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен» [Лотман, 1970, с. 32]. Поэтому медиатекст несет не только информационную нагрузку, но и является результатом общения и творческого осмысления его сущности субъектами, вовлеченными в процесс создания и восприятия медийной информации.

Анализ трудов российских медиапедагогов (Л.М. Баженовой, Е.П. Бондаренко, О.А. Баранова, С.Н. Пензина, Ю.Н. Усова, А.В. Шарикова, А.В. Федорова и др.) позволил нам сформулировать в общем виде единую структуру анализа медиатекстов, сложившуюся в современном российском медиаобразовании, которая при ближайшем рассмотрении соответствует базовому технологическому алгоритму критического мышления (вызов, осмысление, рефлексия).

Традиционно занятие начинается со вступительного слова педагога, так называемой «установки на восприятие», в ходе которого из-

лагаются цель и задачи занятия, представляется информация об авторах медиатекста, включая краткий обзор их творчества, разъяснение процесса выполнения того или иного задания и т. д. Установка на восприятие выступает как важный структурный компонент («вызов») процесса анализа произведения медиакультуры и осуществляется с целью активизировать аудиторию и способствовать ее включенности в медиаобразовательный процесс. С.Н. Пензин совершенно справедливо отмечал на примере рассмотрения анализа фильма, что основная цель данного этапа – «не сознательное давление на юных зрителей и навязывание им априорных оценок, а совершенно иная – разрушение однобокого, стереотипного представления о кинематографе как средстве развлечения, информация о фильме и его создателях» [Пензин, 2005, с. 17].

В.А. Ядов предлагает следующую классификацию уровней установки:

- элементарно фиксированные (на основе жизненных потребностей и в простейших ситуациях);
- коммуникативные (на основе потребностей в общении);
- базовые социальные (на основе направленности интересов личности относительно конкретной сферы социальной активности);
- высшие (на основе системы ценностных ориентаций личности) [Ядов, 1975, с. 89–104].

В самом деле, установка на восприятие и ее продуктивность в процессе анализа медиатекстов зависит от многих факторов: художественного опыта аудитории, жизненных и мировоззренческих установок, медийных предпочтений, нравственных ценностей и т. д. Все эти факторы, должны обязательно учитываться при подготовке к проведению медиаобразовательных занятий в школьной или студенческой аудиторией для того, чтобы в результате осуществления анализа произведений медиакультуры было возможно достижение цели данного этапа – научить студентов «размышлять над увиденным на экране. Установка на восприятие, которую должен помочь выработать педагог, – это их готовность использовать информацию картины в качестве объекта собственных размышлений … Возникшие в сознании доминанты могут объединять экранные и мысленные объекты по самым различным принципам родства. Доминантность мышления выражается в умении найти как можно больше соотносимых понятий из самых разнообразных сфер окружающей жизни, в умении делать выводы из увиденного в кинозале» [Баранов, Пензин, 2005, с. 112].

Установка на восприятие при анализе медийных произведений / продуктов разных видов и жанров может быть представлена в самых разных формах: это может быть беседа, фильмографическая справка, краткий комментарий творческого пути авторов медиатекста, знакомство с рецензиями медиакритиков на тот или иной медиатекст и т. д. Выбор каждого конкретного приема зависит от целей и задач медиаобразовательного занятия, степени развития медиакомпетентности аудитории, ее возраста, медийных предпочтений и интересов, мотивов общения с медиа и т. д. К примеру, мотивы обращения аудитории к тому или иному жанру или конкретному произведению медиакультуры могут быть разносторонними (например, познавательными, нравственными, эстетическими и т. д.), а могут ограничиваться лишь одним – двумя (скажем, рекреационным и нравственным).

Нужно отметить, что неоднозначность мотивационной сферы общения с медиатекстом отражается на процессе восприятия, интерпретации и собственно анализа медийной информации. В связи с этим реализация большинства медиаобразовательных моделей, существующих в отечественном медиаобразовании, начинается с констатации уровней медиавосприятия аудитории, приоритетных мотивов контакта с медийными произведениями. Например, А.В. Федоров отмечает, что внутри каждого уровня установки на восприятие медиатекста существует дифференциация: «зрители, ориентированные на развлечение, могут различаться по социальному положению, профессии, сумме накопленных знаний, степени комформности и т. д., иначе говоря, рекреация рекреации рознь: одна часть аудитории в восторге от рядового сериала, а другая – предпочитает филигранный профессионализм зрелищных картин С. Спилберга или Р. Земекиса» [Федоров, 2001, с. 11].

В качестве худших вариантов установки на восприятие медиатекста А.В. Федоровым названы: полное отсутствие предварительной информации, либо, напротив, слишком подробное вступительное слово педагога, навязывающего свои выводы, «разжевывающего» аудитории концепцию еще не знакомого ей произведения, и т. п. В качестве лучших им выделены тактичная, короткая по времени информация о творческом пути авторов медиатекста, о его жанре, времени создания конкретного произведения, без предварительного анализа его достоинств и недостатков [Федоров, 2004, с. 124]. Следующий этап анализа произведения медиакультуры – коммуникативный (этап осмысления), как правило, включает в себя непосредственное восприятие медиа-

текста или его частей, с постановкой предварительных вопросов для дискуссии, обсуждения.

Каждый человек, общаясь с медиа, получает массу впечатлений, эмоций, оставаясь неравнодушен к интересному фильму, острой полемической статье в газете и т. д. В связи с этим после этапа предварительного обсуждения и обмена первыми впечатлениями осуществляется собственно анализ медиатекста (рефлексия). Под *рефлексией* в педагогической науке понимается «процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний» [Современный словарь по педагогике, 2001, с. 667]. По определению В.И. Загвязинского и Р. Атаханова, рефлексия заключается в способности «сосредоточиться на себе самом, анализировать свою деятельность, переосмысливать основания и обосновать правильность своих действий» [Загвязинский, 2001, с. 201].

Выделяется несколько основных видов рефлексии: элементарная (анализ знаний и поступков); научная (критический анализ теоретических концепций в различных областях знания); философская (осознание и осмысление бытия и мышления, человеческой культуры в целом). В процессе рефлексии происходит обобщение полученной медиаинформации и формируется самостоятельное, собственное отношение к ней.

Стадия рефлексии находится в неразрывной связи со стадией вызова (установкой на восприятие), в процессе которой у аудитории активизируется интерес к изучаемой теме, происходит побуждение к творческому поиску, обсуждению вопросов, актуализируются имеющиеся знания и т. д.

В то же время этап рефлексии тесно взаимосвязан со стадией осмысления, непосредственного восприятия медиатекста, в результате которого происходит соотнесение новых знаний с уже имеющимися, осуществляется поиск необходимой дополнительной информации, построение смысловых связей и т. д.

Как известно, рефлексия – важнейшее звено любого аналитического, творческого процесса. В медиаобразовательном контексте в процессе рефлексии происходит обобщение полученной медийной информации и формируется самостоятельное, собственное отношение к ней.

Данный этап работы с произведением медиакультуры включает в себя не только знание и понимание аудиторией собственных ощущений в момент восприятия медиатекста (эмоционального состояния,

реакций и т. д.). Один и тот же медиатекст (к примеру, фильм, телевизионная программа или рекламная статья в газете) может вызвать различные оценки и суждения, озвучивание которых, как правило, вызывает всеобщие жаркие дискуссии.

Процесс рефлексии предполагает вовлечение всех участников обсуждения – и педагога, и учеников – в совместную творческую деятельность, ставит их в позицию равноправных субъектов творческой деятельности, в ходе которой в процессе восприятия и интерпретации произведений медиакультуры осуществляются предметно-рефлексивные отношения как между педагогом и учащимися, так и между аудиторией и создателями медиатекста. В данном случае происходит взаимное отображение данных субъектов, а результатом рефлексии становится «новое деятельное содержание, некий идеальный план, выраженный в понятиях, смыслах, идеях. В рефлексивной работе субъект исходит не из оппозиции «исследователь – отчуждаемый объект», а из самих систем деятельности и мышления, из тех средств и методов, операций, онтологических схем (схем миропонимания), которые в целом составляют структуру мыследеятельности (структуру интеллектуальных процессов) …» [Инновационные процессы в педагогической практике, 1997, с. 36–37].

В методике медиаобразовательного процесса активно применяются письменная и устная рефлексия. На этапе письменной рефлексии (написание рецензий, мини-сочинений, творческих работ, «писем в редакцию от имени…» и т. п.) аудитория активно включается в мыслительный процесс, еще и еще раз может самостоятельно переосмыслить свои чувства, идеи, мысли, рассуждения по поводу того или иного произведения медиакультуры и т. д.

Устная рефлексия – не менее важный компонент анализа произведений медиакультуры, так как организация диалога на стадии рефлексии «дает возможность увидеть и рассмотреть различные варианты мнений по одному и тому же вопросу. Устная рефлексия в процессе анализа медиатекстов различных видов и жанров предполагает обмен идеями, коллективное обсуждение эпизодов, выполнение творческих заданий, в процессе которых аудитория приобретает умения аргументировано высказывать свою точку зрения, а также знакомится с представлениями окружающих о медийном произведении. Таким образом, стадия рефлексии завершает один цикл работы с информацией и одновременно является началом нового цикла, происходящего на

более высоком уровне в процессе последующих медиаобразовательных занятий.

Интерпретация медиатекста – неотъемлемый компонент анализа произведений медиакультуры. В гуманитарных науках под интерпретацией понимается «фундаментальный метод работы с текстами как знаковыми системами» [Современные философские проблемы …, 2006, с. 534]. В медиапедагогике интерпретация – процесс перевода сообщения, выраженного в языке медиа на язык воспринимающего его индивида [Федоров, 2001, с. 15]. Интерпретация в процессе медиаобразования направлена на развитие у аудитории умений анализировать медиапроизведения, опираясь на обширные знания; интерпретацию авторской точки зрения с позиции согласия или несогласия с ней; оценке социальной значимости произведения; умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенося это суждение на другие виды и жанры медиапроизведений; трактовать название медиатекста как образное обобщение [Федоров, 2001, с. 15].

Интерпретация медиатекста адресатом зависит от многих факторов, среди которых – уровень развития медиавосприятия, художественного и эстетического вкуса, мировоззренческих и ценностных установок и т. д. Наличие данных факторов объясняется тем, что любой текст, в том числе – медийный, «предстает перед нами не как реализация сообщения на каком-либо одном языке, а как сложное устройство, хранящее многообразные коды, способное трансформировать получаемые сообщения и порождать новые, как информационный генератор, обладающий чертами интеллектуальной личности. В связи с этим меняется представление об отношении потребителя и текста. Вместо формулы «потребитель дешифрует текст» возможна более точная – «потребитель общается с текстом» [Лотман, 1992, с. 130].

Кроме того, в интерпретационной основе произведений медиакультуры заложен еще один важный процесс – декодирование, представляющий собой социопсихологический процесс, в котором «аудитории не только отождествляет себя с теми или иными элементами текста, но и спорит с ним, играет с ним (теория игры Стивенсона), критикует его» [Бакулев, 2005, с. 45]. «Демонтаж» медийных сообщений основан на контент-анализе, расчленении видео- и аудиоряда. «Эта деятельность, дополняемая анализом произведенной информационной продукции, способствует развитию навыков восприятия и понимания сообщений, получаемых из СМК» [Шариков, Черкашин, 1991, с. 19].

Декодирование начинается с постановки вопросов о самом медиатексте, его создателях, их целях и т. д. Британский исследователь и медиапедагог Л. Мастерман, являющийся активным сторонником развития критического мышления аудитории, определил четыре основные области изучения медиаинформации следующим образом.

1. На ком лежит ответственность за ее создание, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их?
2. Как достигается необходимый эффект?
3. Каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира?
4. Как его воспринимает аудитория? [Мастерман, 1993, с. 23].

По мнению Л. Мастермана, медиаобразование – это не процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования. Поэтому Л. Мастерман полагает, что значительно перспективнее и лучше изучать не только шедевры медиакультуры, а поле взаимодействия медиа и человека в целом. Медиаобразование «должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания «реальности» и ее осознания аудиторией. Именно «пониманию» с акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа необходимо придать основное значение» [Мастерман, 1993, с. 23]. Таким образом, Л. Мастерман видит цель медиаобразования не только в развитии критического понимания медиатекстов, но и в развитии «критической автономии», которая понимается как «способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах» [Мастерман, 1993, с. 22].

Процесс анализа медиатекстов строится путем «сотворчества – зритель «достраивает» экранное произведение» [Бондаренко, 2000, с. 13]. В самом деле, в процессе воспроизведения, понимания, интерпретации, анализа, синтеза, оценивания логики построения медийной информации и т. д., аудитория приобретает важные аналитические умения, связанные с группировкой и классификацией фактов, свойств и явлений медиатекста, выделением ключевых эпизодов изучаемого медиапроизведения, освоением его внутренней структуры и т. д.

Только на основании системообразующей характеристики медиатекста адресат может сделать самостоятельные и осознанные выводы, являющиеся основой для практического применения полученных знаний, то есть осуществить полноценный критический анализ произведения медиакультуры. В связи с этим рефлексивный этап ра-

боты с медиатекстами осуществляется путем применения разнообразных форм творческих заданий: создание коллажей, фотомонтажа, слайдфильмов, кино- и видеолент, радиопередач школьной сети, стенгазет и т. п.; выполнение проблемных, проектных, интерактивных и эвристических заданий (обсуждения, дискуссии, презентации собственных медийных проектов, тренинговые формы работы и т. д.).

Таким образом, интерпретация, декодирование, анализ и оценивание медиатекста в целом и его отдельных составляющих в социокультурном, духовно-нравственном и др. контекстах, трансформирует процесс изучения произведения медиакультуры в процесс общения с ним как с живым собеседником. Это общение открывает перед адресатом медиа неповторимый мир, в котором заложены замыслы, идеи авторов медиатекста, интерпретация этих идей исполнителями и самим адресатом и т. д. Именно поэтому осуществление анализа произведений медиакультуры рассматривается в медиаобразовании в тесной связи с восприятием и самостоятельной оценкой медийной информации, требующих от аудитории определенных знаний и умений в сфере информационного мира.

В частности, Б. Бэйером [Beyer, 1984, p. 56] был предложен круг умений, которые необходимы для работы с информацией: учащиеся «должны уметь определить:

1) различие между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки;
2) надежность источника;
3) точность определения;
4) допустимые и недопустимые утверждения;
5) различие между главной и второстепенной информацией, утверждением;
6) пристрастность суждения;
7) установленные и неустановленные суждения;
8) неясные и двусмысленные аргументы;
9) логическую несовместимость в цепи рассуждения;
10) силу аргумента».

Базовые умения работы с информацией достигаются в процессе системной деятельности, отвечающей следующим требованиям:

– подходить к анализу любой информации с позиции общечеловеческих ценностей и морали;
– научиться отделять факты от мнений: факты можно проверить, мнения всегда субъективны;

– научиться видеть эмоциональную окрашенность предлагаемой информации, чтобы иметь отделить эмоции от фактов и не поддаваться эмоциональному воздействию;
– рассматривать проблему с разных сторон, а не только с позиции автора, находить новые ракурсы, с которых ее никто еще не рассматривал;
– устанавливать взаимосвязь явлений;
– связывать разнородные объекты;
– объединять противоположности, стараясь найти дополнительные аспекты рассмотрения проблемы;
– обобщать полученную информацию и делать выводы, принимать решения;
– уметь оценить полученную информацию по совокупности проведенного анализа;
– уметь прогнозировать последствия принятого решения [Полат, www.ioso.ru/dista/library/publication/infober.htm].

Процесс оценки произведений медиакультуры может быть основан на нескольких взаимосвязанных показателях:
– эмоциональная включенность зрителя, читателя, пользователя;
– эмоциональная активность суждений о медиапроизведении;
– оценочное чувство;
– умение анализировать медиатекст;
– образное мышление;
– умение сообщить достаточные нормы общения с произведениями медиакультуры для вынесения оценки;
– проявление оценочного суждения на новом уровне и в иной форме [Федоров, 2001, с. 13].

На основе данных показателей, Е.А. Столбниковой выделяется комплекс умений, необходимых для осуществления полноценного критического анализа медиатекста. Среди них важнейшими являются умения:
– наблюдать: целенаправленно воспринимать получаемую медиаинформацию, уметь группировать факты, свойства и явления, подмечать в них сходство и различия, классифицировать их;
– объяснять: раскрывать существенные свойства изучаемого медиатекста, его внутренней структуры и связей с другими объектами;

– сравнивать: сопоставлять познаваемые элементы медиатексту по некоторому основанию с целью выявления сходства и различия между ними;
– определять: уметь дать название увиденным предметам и явлениям;
– ассоциировать: выделять взаимосвязь между элементами медиатекста, соединять их по принципу взаимодействия;
– заключать: делать выводы на основе имеющейся информации или фактов;
– применять: полученные знания в повседневных ситуациях взаимодействия с медиаинформацией [Столбникова, 2006, с. 77].

При этом важной задачей остается сохранение у аудитории целостности восприятия и оценки медиатекстов. Такая целостность возможна, если в процессе анализа педагогу и ученикам удается решить ряд задач, среди которых Ю.Н. Усовым были выделены.

1. Детальный анализ каждой части произведения медиакультуры и рассмотрение художественной закономерности произведения как единого целого;
2. Выявление логики развития авторской мысли (центральной идеи);
3. Разбор авторской концепции [Усов, 1980, с. 104–105]. Решение этих задач позволяет аудитории выразить собственное оценочное отношение к рассматриваемому медиатексту, лучше понять замысел авторов, соотнести их позицию с собственными мировоззренческими установками и т. д.

Огромная роль в осуществлении анализа произведений медиакультуры отводится развитию медиавосприятия. Установлены взаимосвязи нескольких процессов, на которых основывается восприятие медиатекстов:

– восприятия динамически развивающихся зрительных образов;
– сохранения в памяти предыдущих аудиовизуальных, пространственно-временных элементов медиаобраза;
– прогнозирования, предчувствия вероятности того или иного явления в медиатексте [Федоров, 2004, с. 156].

Необходимость развития медиавосприятия аудитории в процессе самостоятельного и критического анализа произведений медиакультуры обусловлена возможностями, связанными с познанием художественного своеобразия медийного произведения, умением выделять композиционные компоненты, оценивать работу режиссера, актеров, оператора и т. д. Кроме этого, в современной ситуации посто-

янно растущего потока медийной информации на одно из первых по значимости мест выходит умение отличать истинную информацию от ложной, распознавать манипулятивные приемы, использованные для усиления влияния медиатекстов на аудиторию.

Как известно, человек лучше воспринимает именно ту информацию, которая ему интересна, наиболее соответствует его личностным предпочтениям и установкам, привлекательна именно для него и т. д. Иными словами, любая информация воспринимается человеком избирательно (селективно). Именно такая характеристика восприятия как избирательность широко используется современными медиа. Например, для того, чтобы зрители лучше воспринимали рекламу какого-либо товара, СМК стараются подать его в привлекательном виде. При этом усиливающим фактором медиавосприятия становятся языковые (аудийные), визуальные или аудиовизуальные приемы.

К языковым (аудийным) приемам относятся неоднократное повторение достоинств (названия фирмы, адреса и т. д.), использование слоганов (легко запоминающихся стихов, девизов и т. д.), музыкального оформления (определенной мелодии или даже гимна фирмы и т. п.). К визуальным приемам можно отнести показ товара в привлекательном виде (красивая упаковка, яркое оформление и т. д.), использование дополнительных визуальных стимулов (скажем, красивая девушка на фоне рекламируемого автомобиля и т. п.), привлечение исторических и мифологических (Царевна-лягушка идет в салон красоты и превращается в красавицу и т. п.). Подобные «усиливающие» приемы открывают широкие возможности (которые расширяются одновременно с совершенствованием различных видов медиа и PR) для манипуляции сознанием зрителя, слушателя, пользователя медиа.

Понятие манипуляция «отражает психологическое содержание реального социально-психологического феномена, использующегося в качестве специфического способа социального управления на всех уровнях взаимодействия людей – от межличностного общения до массовой коммуникации и в различных организационных формах информационного противоборства» [Грачев, 2003, с. 15]. Сущность манипуляции заключается в скрытом психологическом принуждении человека, то есть манипулируемый (объект манипуляции) не осознает себя объектом внешнего контроля за его действиями, поведением, реакциями и т. д. У него появляется «некоторый стимул к модификации своего поведения угодным манипулирующему образом, который представляется манипулируемому внутренним, возникшим в резуль-

тате какого-то самостоятельного рассуждения, душевного позыва и т. д.» [Киуру, 2002, с. 78]. Медийная манипуляция «опирается на такие широко известные факторы, как стандартизация, мозаичность, серийность, фольклорность (волшебное могущество персонажей, постоянство метафор, символов, счастливый финал и т. д.). При этом используется два вида механизмов работы сознания – идентификация (отождествление, подражание) и компенсация («проекция»)» [Федоров, 2004, с. 166].

Манипулятивные приемы медиа могут воздействовать на человека на нескольких уровнях:

- на психофизиологическом: воздействие на простейшие эмоции, когда на подсознательном уровне вместе с действиями персонажа медиатекста принимается и мир, в котором, к примеру, цель оправдывает средства, а жестокость и насилие воспринимаются, как нечто естественное;
- социально-психологический уровень основан на эффекте компенсации, когда читателю, слушателю, зрителю предлагается иллюзия осуществления своих заветных желаний путем идентификации с персонажем медиатекста;
- информационный уровень: состоит в отражении полезных для аудитории утилитарно-бытовых сведений – как преуспеть в любви, избежать опасности, суметь постоять за себя в критической ситуации и т. п.;
- эстетический уровень рассчитан на «продвинутую» часть аудитории, для которой формальное мастерство создателей медиатекста может служить основой для оправдания, к примеру, натуралистического изображения насилия и агрессии, если они поданы «эстетизированно», «неоднозначно», «амбивалентно» и т.д. [Федоров, 2004, с. 165–166].

Таким образом, манипуляция может воздействовать на эмоциональную, волевую, мотивационную сферу личности. К примеру, при создании медийной рекламы широко используется опора на мотивационную сферу потенциальных покупателей. В процессе восприятия рекламы определенного товара или услуги у аудитории должно, к примеру, возникать:

- чувство уверенности. Этому способствует соответствующий вид товаров, например, кондиционеров воздуха;

– надежность (вид товаров – мыло, патентованные фармацевтические средства);
– самоудовлетворение (человек, пользующийся рекламируемым товаром, показывается как хозяин жизни, вполне довольный своим положением);
– творческие наклонности (при продаже готовых домов рекламными агентами иногда умышленно оставляются некоторые мелкие недоделки, чтобы удовлетворить потребность покупателей в творчестве и т. д.);
– объекты любви (изображение матери сопровождает выступление пианиста, а его самого показывают на рекламе «со всеми ямочками», особо привлекающими бездетных женщин);
– сила (вид товара – мощные автомобильные моторы; «полная мощность» в рекламе бензина; моторные лодки);
– семейные традиции (счастливая, благополучная семья. Большинство компаний делают на них ставку накануне семейных праздников, например, встречи Нового года);
– бессмертие (страхование жизни: людей надо страховать, не напоминая им, что они стареют. Услуга или товар обещает покупателю «надежду на бессмертие»). К примеру, мужчина, застраховавший имущество, и после смерти будет «руководить» своей семьей. Таким образом, он воспринимается как «герой, вечный защитник, кормилец, утешитель и руководитель» [Борисов, 2001, с. 22–35].

Опираясь на анализ многочисленных источников медиаинформации, А.П. Короченский систематизировал наиболее распространенные манипулятивные приемы современных медиа:
– схематизм, упрощение;
– тождество логического и алогического;
– деформацию отражения;
– отсутствие четко выраженных критериев различения поверхностных и глубинных взаимосвязей;
– ссылки на традицию, авторитет, прецедент, нормативность, божественную волю, мифологизм;
– воспроизведение картины мира через мифические оппозиции («добро – зло», «свой – чужой»);
– претензия на единственно верное внеисторическое объяснение явлений действительности и на абсолютную правильность практических действий, вытекающих из этого объяснения;

– оценочно-ориентирующий характер медиатекстов;
– преднамеренность создания и др. [Короченский, 2002, с. 83–84].

В медийной манипуляции может использоваться целый ряд приемов, например: «оркестровка» – психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины»; «селекция» («подтасовка») – отбор определенных тенденций: к примеру, только позитивных или негативных (искажение – преувеличение или преуменьшение данных тенденций); «наведение румян» (приукрашивание фактов); «приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных и т. д.); «трансфер» («проекция») – перенос каких-либо качеств (положительных, отрицательных) на другое явление (или человека); «свидетельство» – ссылка (не обязательно корректная) на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг; «игра в простонародность», включающая, к примеру, максимально упрощенную форму подачи информации [Федоров, 2004, с. 166].

Г.В. Грачев [Грачев, 2003, с. 221–222], описывая механизм информационно-психологического воздействия манипулятивного характера, выделяет два относительно самостоятельных, но дополняющих и сменяющих друг друга этапа манипулятивного воздействия, характерных, как нам представляется и для масс-медиа:

1) облегчение восприятия: разрушение у адресата имеющихся психологических установок, барьеров к восприятию последующей информации;
2) привлечение внимания и возбуждение интереса к передаваемым сообщениям на основе некритического восприятия и усвоения аудиторией получаемой информации.

Осуществление данных этапов позволяет «оказывать эффективное влияние на массовое сознание с учетом готовности аудитории воспринять ту или иную информацию» [Грачев, 2003, с. 221].

Реакция аудитории на использование манипулятивных приемов в масс-медиа неоднозначна. Больше всего манипуляции могут быть подвержены дети, эмоционально неуравновешенные, комформные индивиды, люди, стремящиеся к информации о «правильном» поведении, а также индивиды со сниженной критичностью и повышенной внушаемостью. «Идеальная аудитория, на которую эффективно воздействуют … манипулятивные приемы, – люди, лишенные критического мышления по отношению к медиатекстам, не понимающие разницы, между рекламой и развлечением. Вот почему очень часто дей-

ствие медиатекста организовано в виде калейдоскопа, мозаики динамичной смены ритмически четко организованных эпизодов. Каждый из них не может длиться долго (чтобы фактура не наскучила зрителям), обладает некой информативностью, активно опирается на эффект компенсации, воздействует на эмоционально-инстинктивную сферу человеческого сознания» [Федоров, 2004, с. 166].

Манипуляция при помощи медиа оказывает значительное влияние на ценностную сферу индивида. Постепенно у потребителя может развиваться своего рода зависимость от рекламируемых предметов, которые воспринимаются им как сверхценность. А, как известно, смещение ценностных ориентаций приводит к коренным изменениям личности и выдвигает на первый план не духовно-нравственные и эстетические, а индивидуалистические, гедонистические и материальные потребности. В связи с этим одной из первых по значимости задач медиаобразования становится развитие медиакомпетентности аудитории.

А.В. Федоров совершенно справедливо полагает, что развитие медиакомпетентности невозможно без знакомства с «типичными целями, методами и приемами манипулятивного медиавоздействия, его социально-психологическими механизмами, без проблемного анализа информации. Зная конкретные приемы подобного воздействия, учащиеся смогут критичнее воспринимать любую информацию, поступающую по каналам прессы, телевидения, кинематографа, радио, Интернета и т. д.» [Федоров, 2004, с. 165]. Знакомство и изучение манипулятивных приемов, применяемых в масс-медиа, происходит в процессе медиаобразования, в том числе – в ходе анализа произведений медиакультуры. С этой целью в практике медиаобразовательных занятий применяется целый ряд методических приемов, используемых при проблемном (критическом) анализе медиатекстов:

– «просеивание» информации (аргументированное выделение истинного и ложного в материалах прессы, телевидения, радио и т. д.; очищение информации от «румян» и «ярлыков» путем сопоставления с действительными фактами и т. д.);
– снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности»;
– критический анализ целей, интересов «агентства», то есть источника информации [Федоров, 2004, с. 166].

При некоторых расхождениях осуществления анализа медиатекстов различных видов и жанров, скажем, на факультативных занятиях

или интеграции элементов критического анализа медиатекстов в учебные предметы, можно обобщить методические подходы к данному процессу следующим образом:

- анализ медиатекста, включающий развитие умения выделять и детализировать ключевые эпизоды и действующие лица медиатекста, постижение логики авторской позиции, представление анализа медиатекста в социокультурном контексте – процесс творческий, требующий от педагога тщательной подготовки и учета возрастных и индивидуальных особенностей аудитории, ее медийных предпочтений и интересов в сфере медиакультуры;
- анализ медиатекстов тесно связан с развитием восприятия, творческого воображения, аналитического, критического мышления, коммуникативных навыков, оценочных позиций, умениями интерпретировать медийную информацию и т. д.;
- методика анализа медиатекстов базируется на разнообразных циклах (блоках, модулях) творческих заданий, включающих игровые упражнения, импровизации, написание мини-сценариев, рецензий, имитационные тренинги, диалогическое общение педагога и учащихся, сотворчество;
- в процессе медиаобразования анализ медиатекстов различных видов и жанров осуществляется после овладения учащимися или студентами креативными умениями в области медиа, при сформированном полноценном восприятии произведений медиакультуры. В противном случае, говорить о полноценном и всестороннем анализе было бы преждевременно, так как для его осуществления аудитория должна быть подготовлена к интерпретации, аргументированной оценке медиатекста, знакома с видами и жанрами медиа.

Используемая литература

1. Бакулев, Г.П. Массовая коммуникация: западные теории и концепции: учеб. пособие для студентов вузов / Г.П. Бакулев. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 176 с.
2. Баранов, О.А., Пензин, С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью / О.А. Баранов, С.Н. Пензин. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. – 188 с.
3. Бондаренко, Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры / Е.А. Бондаренко. – Омск: Сиб. фил. ин-та культурологи, 2000. – 91 с.
4. Борисов, Б.Л. Технология рекламы и PR / Б.Л. Борисов. – М., 2001.

5. Вартанова, Е.Л., Засурский, Я.Н. Медиаобразование как средство формирования информационной безопасности молодежи / Е.Л. Вартанова, Я.Н. Засурский // Информационная и психологическая безопасность в СМИ. – М., 2002. – Т. 1.
6. Галицких, Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учебно-метод. пособие / Е.О. Галицких. – М.: Академический проект, 2004. – 240 с.
7. Грачев, Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита / Г.В. Грачев. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 304 с.
8. Загвязинский, В.И., Атаханов, Р.А. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р.А. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
9. Инновационные процессы в педагогической практике и образовании / под ред. Г.Н. Прозументовой. – Барнаул; Томск, 1997.
10. Киуру, К.В. Речевое воздействие в рекламе и проблема толерантности / К.В. Киуру // Роль СМИ в достижении социальной толерантности и общественного согласия / под ред. Л.М. Макушина. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2002. – С. 78–81.
11. Короченский, А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка / А.П. Короченский. – Ростов н/Д., 2002.
12. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. – М, 1970.
13. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации / Л. Мастерман // Специалист. – 1993. – № 4. – С. 22–23.
14. Мурюкина, Е.В., Челышева, И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пособие для вузов / Е.В. Мурюкина, И.В. Челышева / отв. ред. А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. – 162 с.
15. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
16. Полат Е.С. Информационная опасность: дети и Интернет [Электронный ресурс] / Е.С. Полат – Электрон. дан. – Реж доступа: http://www.ioso.ru/distant/-library/publication/infobez.htm.
17. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М., 1997.
18. Галченков А.С., Барабаш О.Б. Программы факультативных курсов средней школы / А.С. Галченков, О.Б. Барабаш. – М.: Просвещение, 1974. – 111 с.
19. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук / под общ. ред. В.В. Миронова. – М.: Гардарики, 2006. – 639 с.
20. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
21. Столбникова, Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы) / Е.А. Столбникова. – Таганрог, 2006. 160 с.
22. Усов, Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8–10 классов / Ю.Н. Усов. – Таллин, 1980. – 125 с.

23. Федоров, А.В. Медиаобразование будущих педагогов / А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 314 с.
24. Федоров, А.В. Медиаобразование и медиаграмотность / А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 340 с.
25. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика / А.В. Федоров. – Ростов н/Д.: ЦВВР, 2001. – 708 с.
26. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов / А.В.Федоров. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
27. Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России / А.В. Федоров, А.А. Новикова, И.В. Челышева, И.А. Каруна. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 188 с.
28. Федоров, А.В., Челышева, И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития / А.В. Федоров, И.В. Челышева. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.
29. Федоров, А.В., Челышева, И.В., Новикова, А.А. Проблемы медиаобразования: научная школа под руководством А.В. Федорова / А.В. Федоров, И.В. Челышева, А.А. Новикова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. – 212 с.
30. Челышева, И.В. Генезис проблемы анализа медиатекста в российском медиаобразовании и развитие познавательных интересов студентов / И.В. Челышева // Медиаобразование. – 2007. – № 2. – С. 99–110.
31. Челышева, И.В. Критический анализ медиатекста: теоретические аспекты проблемы / И.В. Челышева // Медиаобразование. – 2007. – № 4. – С. 9–17.
32. Челышева, И.В. Проблема анализа медиатекста в формировании информационной культуры личности / И.В. Челышева // Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире. – М.: Изд-во Москов. гос. ун-та, 2005. – С. 270–271.
33. Челышева, И.В. Теория и история российского медиаобразования / И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. – 206 с.
34. Челышева, И.В., Шаповалова, В.С. Медиаобразование и менеджмент: история развития: учеб. пособие / И.В. Челышева, В.С. Шаповалова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. – 216 с.
35. Чечель, И.Д. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И.Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 12–16.
36. Шариков, А.В., Черкашин, Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования для старших классов школ гуманитарной ориентации / А.В. Шариков, Е.А. Черкашин. – М.: Академия педагогических наук: НИИ средств обучения, 1991. – 43 с.
37. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – 362 с.
38. Beyer, B.K. Improving Thinking Skills. In: Phi Delta Kappan, 1984. Vol. 65. N 8. P. 56.

ГЛАВА 3. Медиаклубное объединение в профессиональной подготовке магистрантов

Цели. После изучения главы 3 магистранты должны:

а) знать	*б) уметь*
основные термины и понятия, на которые опирается медиаклубная деятельность	оперировать основными терминами и понятиями, связанными с медиаобразованием и медиаклубной деятельностью
основные методики проведения медиаклубных занятий	анализировать основные методики проведения медиаклубных занятий со студентами
основные технологии проведения медиаклубных занятий	анализировать существующие технологии проведения медиаклубных занятий со студентами
основные методы творческих заданий на материале культурного наследия региона	осуществлять подбор творческих заданий в соответствии с целями и задачами медиаклубных занятий

Ключевые слова к главе 2

эстетическая, культурологическая теории медиаобразования	медиакомпетентность (медиаграмотность)
методика медиаклубных занятий	культурное наследие региона
технология проведения занятий медиаклуба	методы творческих заданий
интерпретация медиатекста	анализ фильма

Вопросы к главе 3

1. Каковы цели и задачи современной медиаклубной деятельности?
2. Каковы основные группы методов проведения медиаклубных занятий?
3. Какие методики медиаклубных занятий со студентами используются отечественными медиапедагогами?
4. Каковы основные этапы работы с фильмом на занятиях медиаклуба?

5. В чем заключается бытовая и философская оценка фильма в ходе его анализа на медиаклубных занятиях со студентами?
6. В чем заключаются характерные черты отечественного воспитания (три константы)?
7. Каковы основные педагогические воззрения, теоретические идеи Ю.Н. Усова?
8. В чем сущность программы «Основы экранной культуры для учеников 9–11 классов» Ю.Н. Усова?
9. Каковы сходства и различия между британской и отечественной медиаобразовательными моделями?
10. Какие методы творческих заданий используются в программе занятий медиаклуба для студентов на материале экранизаций произведений М.А. Шолохова?
11. Какие методы творческих заданий используются в программе занятий медиаклуба для студентов на материале творчества Ф.Г. Раневской?

Рекомендуемые задания к главе 3

1. Проведите сравнительный анализ понятий методики, технологии медиаклубных занятий.
2. Подготовьте серию из десяти карточек с рисунками, каждая из которых отражала бы структурный компонент кинематографического произведения.
3. Проведите дискуссию в группе по следующим вопросам:
   – могут ли фильмы о России, о ее духовной культуре разрушить саму эту культуру?
   – можете ли вы назвать фильмы, которые помогают зрителю освоить эстетическое, духовное и культурное пространство России?
4. Найдите фотографии Ф.Г. Раневской. На занятии минигруппы из отобранных фотографий построить своеобразную «модель», дающую представление о Ф.Г. Раневской как о женщине, актрисе кино, театра и пр.
5. Создайте «экскурсионную карту» Таганрога, мест, связанных с именем Ф.Г. Раневской (с использованием ранее сделанных фотографий); изложить важные и интересные факты ее творчества.

6. Составьте рецензию фильма (по выбору) от лица представителей молодежи с разным уровнем образования, социального статуса, гендерной принадлежности и т. д.
7. Сопоставьте и обсудите рецензии, статьи профессиональных медиакритиков, журналистов о каком-либо фильме, сравните выводы профессионалов со своим мнением.
8. Разработайте, представьте обоснование и тематический план медиаклуба для студентов с использованием культурного наследия региона, города и т. д. На занятии защитите свой проект.
9. Составьте вступительное слово на фильм (по вашему выбору), разработайте проблемные вопросы, которые способствуют раскрытию авторской концепции для аудитории.
10. Сравнить программу «Основы экранной культуры для учеников 9–11 классов» (таблица 3.1) Ю.Н. Усова с предложенными программами медиаклубных занятий со студентами, базирующимися на культурном наследии региона (таблицы 3.2, 3.3).

3.1. Технология проведения медиаклубных занятий в студенческой аудитории

Методика и технология медиаклубных занятий в студенческой и школьной аудиториях представлена во многих медиаобразовательных моделях (например, Е.А. Бондаренко, О.А. Баранова, С.Н. Пензина, Г.А. Поличко, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова и др.). Так, в трудах корифеев отечественного медиаобразования – С.Н. Пензина, О.А. Баранова, Ю.Н. Усова заложен деятельностный подход к формированию личности. Методически верно организуемая деятельность создает условия для саморазвития внутренних структур, результатом чего является формирование личности, ее качеств. При этом «должно быть обеспечено условие единства предметно-практической деятельности и деятельности по усвоению норм человеческого общения. М.С.Каган выделял пять основных видов деятельности: преобразовательную, познавательную, ценностно-ориентационную, коммуникативную и художественную, в которой «все виды оказываются синкретически слиты воедино и неотделимы друг от друга, что придает ей качественное своеобразие» [Каган, 1997, с. 80].

Цель медиаклубной деятельности со студентами должна включать их нравственное и патриотическое воспитание, понимание основных законов и языка художественного спектра медиаинформации,

развитие эстетического (художественного) восприятия и вкуса, способности к квалифицированному анализу художественных медиатекстов. Поэтому целесообразно будет опираться на медиаобразовательные модели О.А. Баранова, С.Н. Пензина [Баранов, Пензин, 2005], Ю.Н. Усова [Усов, 1988, 1995] которые зарекомендовали себя как эффективные как в советской, так и в российской системах образования.

К конкретным целям медиапедагоги относят [Баранов, Пензин, 2005]:

- целенаправленное воспитание эмоциональности и отзывчивости;
- устойчивость нравственно-патриотических принципов;
- целенаправленное воспитание нравственно-эстетического восприятия;
- сформированность ценностных нравственно-эстетических ориентаций, патриотических чувств;
- включенность в нравственно-эстетический процесс.

Деятельностный аспект раскрывается в содержании: изучается язык медиакультуры, авторский мир создания конкретного медиатекста, история медиакультуры (история киноискусства, художественного телевидения и т. д.)

Медиапедагоги [Федоров, 2001; Поличко, 2006] выделяют следующие группы методов проведения медиаклубных занятий:

- по источникам получения знаний - словесные (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия), наглядные (иллюстрация и демонстрация фильма), практические (выполнение различного рода заданий практического характера на материале фильма).
- по уровню познавательной деятельности – объяснительно-иллюстративные (сообщение педагогом определенной информации о кино, восприятие и усвоение этой информации аудиторией);
- репродуктивные (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале фильма, для того чтобы аудитория овладела приемами их решения);
- проблемные (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления);
- частично-поисковые или эвристические, исследовательские (организация поисково-творческой деятельности обучения).

Методика медиаобразования [Баранов, 2002; Федоров, 2001] базируется на реализации разнообразных творческих заданий, способов деятельности:

- дескриптивного (пересказ содержания, перечисление событий медиатекста),
- классификационного (определение текста медиатекста в историческом и социокультурном контексте);
- аналитического (анализ структуры и языка медиатекста, авторских концепций и т. д.);
- личностного (описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом);
- объяснительно-оценочного (формирование суждений о медиатексте, о его достоинствах в соответствии с эстетическими, моральными и другими критериями).

Медиапедагогами разработана общая технология обсуждения медиатекста, которая включает в себя:

- вступительное слово ведущего. «Его цель – дать краткую информацию о создателях фильма, напомнить их предшествующие работы, чтобы аудитория могла выйти за рамки конкретного произведения и обратиться к другим произведениям этих авторов, если есть в том необходимость, остановиться на историческом или политическом аспекте событий, не касаясь художественных, нравственных и иных оценок авторской позиции, не пересказывая фабулу произведения), т. е. установка на восприятие. Особого внимания требуют исторические фильмы. Ведущий должен дать понять аудитории, что художественный исторический фильм – это вымышленная история поступков и мыслей изображенных в нем героев. Но наличие определенного соответствия между художественным образом и моделью реального мира обязательно;
- коллективное «чтение» фильма (коммуникативный этап);
- обсуждение фильма, подведение итогов занятия» [Баранов, Пензин, 2005, с. 27].

Обсуждение фильмов лучше начинать с относительно более простых для восприятия произведений массовой (популярной) культуры в соответствии со следующими этапами:

- выбор эпизодов, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности построения всего фильма;
- анализ этих эпизодов (попытка разобраться в логике авторского мышления – в комплексном, взаимосвязанном развитии конфликта, характеров, идей, звукозрительного ряда и т. д.);

– выявление авторской концепции и ее оценка аудиторией [Усов, 2009].

Согласно предлагаемой О.А. Барановым и С.Н. Пензиным технологии, завершать обсуждение следует проблемно-проверочным вопросом, определяющим степень усвоения аудиторией полученных умений анализа фильма (например: «С какими известными вам кинокартинами можно сравнить данное произведение? Почему? Что между ними общего?») [Баранов, Пензин, 2005, с. 28].

Итак, этап подготовки к просмотру кинофильма на медиаклубном занятии со студентамиможет включать: беседу; анализ кинофотоматериалов; знакомство с литературой; знакомство с творчеством, биографией режиссера, оператора, актеров).

О.А. Баранов и С.Н. Пензин [Баранов, Пензин, 2005] предложили ряд примерных вопросов, предшествующие просмотру фильма (общие).

– Сравнит фильм с книгой: что исчезло, что сохранилось?
– Какие эпизоды выигрышнее, ярче, что потускнело?
– Какими средствами и приемами пользуется постановщик картины?
– Удалось ли актерам раскрыть характер главных героев?
– Какие их качества, подчеркнутые в фильме, стали понятнее?

Технология обсуждения фильма предполагает следующие этапы:

– познакомиться с мнениями критиков, литературоведов;
– обобщить, что поняли из сравнения двух видов искусства;
– определить специфику кино.

Для организации беседы по итогам просмотра фильма со студентами можно использовать такие вопросы:

– что понравилось в фильме?
– удалось ли авторам фильма донести до зрителей основную идею, которая была отражена в литературном произведении?
– что нового дал фильм для понимания литературного произведения?

Методика проведения медиаклубных занятий предполагает творческие задания. Так, О.А. Баранов и С.Н. Пензин в своей монографии [Баранов, Пензин, 2005] предложили некоторые варианты творческих заданий:

Киноигры

– Расскажи фильм по картинкам.
– Что я вижу в кадре?
– Раскадровка.

– Смонтируй фильм.
– Коллаж.
– Нарисуем свой фильм.
– Викторины.
– Знаете ли Вы...
– Кроссворды.
– Выставка-игра «Будет фильм!»
– Лабиринт (найти актеров из одного фильма).

Творческие работы

– Создание афиш.
– Создание своего конца фильма.
– Составление викторины, кроссвордов.
– Рецензирование фильмов.
– Сочини фильм по картинкам.
– Смонтируй фильм.
– Раскадровка.
– Коллаж.
– Нарисуем музыку, мультфильм.

Главная особенность восприятия студенческой аудитории – отход от поэпизодности, фрагментарности. В юношеском возрасте основой содержания работы являются «элементы художественной структуры фильма: композиционный строй эпизода и фильма в целом, диалектическая взаимосвязь художественного образа и понятия, объединенных развитием центральной мысли картины, принципы отбора выразительных средств создания образа человека на экране. Важно подвести аудиторию к анализу художественной структуры не только через оценку композиции, но и через анализ актерского решения характера, а также через рассмотрение режиссерского замысла и его реализации, анализ элементов полифонического монтажного строя» [Пензин, 2005, с. 68].

Часто студенты выделяют только один или несколько эпизодов, эмоционально наиболее сильных по воздействию, и характеризуют на основе этого все произведение в целом. Это не означает, что эпизод осмысливается в отрыве от произведения, он может вобрать в себя всю совокупность впечатлений от произведения и даже обобщенное представление об увиденном или прочитанном, но только в сверну-

том виде. Однако между эпизодами неизбежно разрываются причинно-следственные связи, опускаются частности и детали, и произведение лишается в восприятии завершенной формы. Поэтому «ведущим мотивом в работе со студентами «должны быть нравственный, воспитательный аспекты» [Баранов, 2002, с. 25].

Основной структурной единицей анализа, по мнению медиапедагогов Л.М. Баженовой, О.А. Баранова, С.Н. Пензина, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова становится фильм, как ответ психофизическим особенностям восприятия юношеского возраста и соответствующий основным композиционным закономерностям построения произведения медиакультуры.

Важно, как показал многолетний опыт работы О.А. Баранова, С.Н. Пензина, Ю.Н. Усова и др., обращать внимание на процесс самостоятельной оценки фильма в двух планах – бытовом и философском, на определение внутреннего драматургического конфликта, который открывает перед учащимися динамику авторской мысли, столкновение идей, мировосприятия, развитие жизненных концепций. Это предоставляет студентам возможность выявить многоаспектность социальных, философских, нравственных проблем, затронутых художником.

О.А. Баранов и С.Н. Пензин пишут о том, что «ведущими темами при этом могут быть такие, как «герой и время», «личность и история», проблема ответственности за судьбы других людей, причастности к жизни мира, тема современной российской действительности» [Баранов, Пензин, 2005, с. 56].

Медиапедагоги предлагают в качестве основного методического совета ничего не запрещать, лучше познакомить с собственным идеалом и посмотреть по каким принципам он не принимается студентом.

На основе изученного материала и опыта проведения занятий медиаклуба со студентами мы предложили некоторые рекомендации по организации медиаобразовательных занятий.

1. В нашей стране накоплен уникальный опыт медиаобразования, который реализовывался в рамках системы эстетического воспитания, поэтому необходимо опираться на работы медиапедагогов нашей страны – О.А. Баранова, С.Н. Пензина, Ю.М. Рабиновича, Р.Г. Рабиновича, Ю.Н. Усова, Г.А. Поличко, А.В. Федорова и мн. др.
2. Включение в систему задач медиаобразования эстетическое воспитание детей и молодежи, особую роль необходимо уделять подбору репертуара. Здесь важно соблюдать равновесие между особенно-

стями возрастного развития аудитории, их интересами, потребностями в области масс-медиа и медиатекстами, которые будут способствовать достижению поставленных задач – эстетическому, нравственному, духовному развитию аудитории. То есть медиатексты должны содержать в себе определенные нравственные проблемы, которые герои преодолевают.

С.Н. Пензин отмечал, что в кино есть жанры и целые направления, не нуждающиеся в посредниках. Условно в киноискусстве он выделял экстравертивные и интровертивные произведения. «Первые показывают жизнь как бы взглядом постороннего, рассказывают о внешних событиях; им легче пробиться к зрителям, ибо их содержание и композиция привычнее. Иное дело интровертивные фильмы, раскрывающие внутренний мир, духовную жизнь героя (или, что еще труднее, – автора). На просмотре экстравертивного произведения зритель находится как бы в положении пассажира, перед которым в окне-экране проносятся картины чужой жизни. Пусть перед ним биографии людей, непонятных ему, проблемы, никак не пересекающиеся с его собственными, следит он за ними со своих привычных позиций. При встрече с интровертивным фильмом ему приходится расставаться с ролью постороннего наблюдателя. Рассматривать духовную, внутреннюю жизнь другого человека извне невозможно, ее ощущаешь, лишь встав на точку зрения этого «другого», как бы уподобившись ему.

Чтобы выработать у себя способность к такому «переключению», требуется минимум два условия. Первое: признавать и ценить духовный мир. Вводить юную личность в него – эстетическая задача. Второе: относиться как к величайшей ценности к жизни других людей, откликаться на их заботы. Это уже область морали. Только при слиянии эстетического воспитания с нравственным можно выработать у молодого человека гибкость и подвижность взгляда, необходимые для полноценного восприятия современного искусства» [Пензин, 1987, с. 7].

Безусловно, сегодня существуют попытки определиться с кинематографическими произведениями, которые будут полезны для изучения в школах и вузах. Так, в 2012 году Н.С. Михалков предложил изучать «100 лучших отечественных фильмов». Но зачастую подобные предложения не выходят за рамки теоретических дискуссий.

3. Организация просмотра медиатекста должны включать в себя следующие этапы: подготовка к просмотру; вдумчивое восприятие фильма; разговор о фильме.

Особую роль медиапедагоги О.А. Баранов [Баранов, 2002, 2005], С.Н. Пензин [Пензин, 1987, 2005], А.В. Федоров [Федоров, 1994, 1999, 2003], Ю.М. Рабинович [Рабинович, 1966], Р.Г. Рабинович [Рабинович, 1966] и др. отводят первому этапу, так как он представляет собой определенную установку на восприятие кинопроизведения.

4. Творческий подход медиапедагога. Так, по мнению И.В. Вайсфельда, Г.А. Поличко, медиапедагогика в СССР и России носила авторский характер. Медиапедагогами становились люди увлеченные, искренне стремящиеся раскрыть эстетический, нравственный, духовный, патриотический потенциал, содержащийся в медиатекстах, прежде всего, кинематографических. Наш собственный практический опыт медиаобразования позволяет нам включить в рекомендации использование тренингов эмоционального раскрытия. Это один из положительных моментов медиаклубногозанятия, который позволяет студентам чувствовать себя более комфортно, раскрепощено, проявить эмоции, творческую активность. Конечно, эти 15-минутки не обязательны, но их применение поможет:

– наладить благоприятный психологический климат между членами медиаклуба;
– вывести отношения между студентами и медиапедагогом на качественно новый уровень, где не прослеживается четкая субординация, отчего обе стороны чувствуют себя в одинаковой степени свободно и раскрепощено;
– выйти на позицию позитивного восприятия как собственно себя, своего «эго», так и окружающих людей;
– постараться уйти от установки «избегание неудач» в сторону установки на успех в отношении себя, своих ценностей и смыслов жизни;
– наконец, просто создать хорошее настроение в коллективе, что, безусловно, отразится на ходе проведения медиаобразовательного занятия.

Говоря о роли воспитания в образовательном процессе, Е.В. Бондаревская подчеркивает, что оно «… помогает личности прожить свою историю, наполнить ее событиями, переживаниями, делами, творчеством … Но жизненный путь личности – это не только события жизни, но и отношение к ним личности. В отношениях человек всегда имеет возможность проявить индивидуальность, свою личность. Воспитательный процесс – это и есть процесс становления осознанного отношения личности ко всему, что с ней происходит. Индивидуально-личностная рефлексия – непременное свойство вос-

питательного процесса, которое проявляется в том, что человек время от времени ставит перед собою вопросы: Чем я был? Что я сделал? Чем я стал?» [Бондаревская, 2000, с. 189]. Итак, индивидуально-личностная рефлексия, как элемент воспитательного процесса может быть использована на занятиях медиаклуба со студентами. Можно говорить о том, что проведение 15-минутных тренингов является важной частью занятий, так как способствует самоопределению личности относительно коллектива, осознанию своей самости.

Методика проведения насколько проста, настолько и доступна: студенты садятся в круг, и преподаватель – не исключение. Выбор данной геометрической фигуры не является случайным – она создает благоприятную обстановку, а отсутствие в ней углов подсознательно положительно влияет на участников. Кроме того, между каждым, из находящихся в круге, легко устанавливается визуальный контакт, что очень важно для создания и поддержания атмосферы доверия и искренности внутри круга. После того как круг образован, ведущий предлагает просто улыбнуться соседу, используя цепную реакцию. Можно, конечно, сделать это одновременно, но мы выбрали «цепной» вариант, потому что при нем участник не только концентрируется на себе и своем соседе, но и видит с какими чувствами, эмоциями это делают его «коллеги», то есть КПД выше, чем при выполнении этого задания по первому варианту. Затем, можно спросить: «Какие улыбки вы увидели, и какие чувства, эмоции они выражали?» и получить разные ответы: от веселых до смешных, красивые, искренние и пр.

Студенты вузов часто интеллектуально перегружены. Для раскрепощения рекомендуется использовать тренинги эмоционального раскрытия, которые будут способствовать «эмоциональному раскрытию» юношей и девушек, проявлению их самооценки, так как, по мнению В.А. Сухомлинского, Д.И. Фельдштейна, она оказывает влияние на развитие творческих способностей.

5. Для медиапедагогов важна обратная связь с аудиторией, поэтому можно порекомендовать проводить анкеты-пятиминутки со следующими вопросами.

1. Данное занятие медиаклуба было для меня… (оценить по 5-бальной шкале каждый пункт):

а) интересным;

б) креативным;

в) информативным.

2. Информация, полученная на занятии медиаклуба..:
а) расширяет мой кругозор;
б) не важна для меня;
в) усиливает мои знания и умения.
3. Желание посетить следующее занятие медиаклуба:
а) да;
б) нет.

Нужно с вниманием отнестись к ответам на вопросы анкеты, так как благодаря им, можно получить следующую информацию:

a) о качестве, новизне (для студентов) проведенного занятия медиаклуба – 1-й, 2-й вопросы;
b) о степени полезности занятия медиаклуба для личности студента – 2-й, 3-й вопросы;
c) о желании студента и дальше посещать занятия медиаклуба.

6. Еще одной рекомендацией может стать опора при разработке тематического плана медиаклуба со студентами на региональный культурно-образовательный компонент.

Актуальность данной проблемы очевидна многим медиапедагогам: Ю.Н. Усов [Усов, 1998] разработал программу освоения культурного наследия на примере города Москвы, С.Н. Пензин использовал культурно-образовательный потенциал Воронежа и т. д. Союз медиаобразования с культурно-образовательным пространством своего города, региона позволяет решать множество задач. Одна из них, по мнению С.Н. Пензина, «связана с воспитанием уважительного отношения к «малой родине», что так высоко ценил Шукшин, – любовь и бережное отношение к родной при природе, к своему краю, гордость за достижения земляков, сострадание к тем из них, кто терпит нужду… Я убежден, что для медиапедагогики этот союз важен, ибо позволяет, опираясь на конкретные и близкие студенческой аудитории наглядные примеры, эффективнее развивать общеэстетическую культуру» [Пензин, 2005, с. 37].

Таким образом, изучение методики и технологии проведения медиаклубных занятий со студентами позволяет эффективно решать основные задачи медиаобразования, способствует развитию медиакомпетентности магистрантов. Представленные рекомендации носят собирательный характер и представляют собой синтез собственного медиаобразовательного опыта автора в работе со студентами и разработок советских / российских медиапедагогов – С.Н. Пензина, О.А. Баранова, Ю.Н. Усова, Ю.М. Рабиновича, Р.Г. Рабиновича, И.В. Вайсфельда, А.В. Федорова и др.

Используемая литература

1. Баранов, О.А. Медиаобразование в школе и вузе / О.А. Баранов. – Тверь. 2002. – 87 с.
2. Баранов, О.А., Пензин, С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью / О.А. Баранов, С.Н. Пензин. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-т, 2005. – 189 с.
3. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. – 352 с.
4. Каган, М.С. Эстетика как философская наука / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 544 с.
5. Пензин, С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С.Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж.ун-та, 1987. – 176 с.
6. Пензин, С.Н. Плюс краеведение и культурология / С.Н. Пензин. – Медиаобразование. – 2005. № 3. – С. 28–37.
7. Рабинович, Р.Г. Киноискусство в художественном развитии старшеклассников. Формирование идейно-эстетических оценок в процессе сравнительного анализа произведений литературы и кино: дис. …канд. пед. наук / Р.Г. Рябинович. – М., 1966.
8. Рабинович, Ю.М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников: дис. …канд. пед. наук / Ю.М. Рабинович. – М., 1966.
9. Усов, Ю.Н. В мире экранных искусств. Книга для старшеклассников / Ю.Н. Усов. – М.: SVR-Аргус, 1995. – 224 с.
10. Усов, Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дис. … д-ра пед. наук / Ю.Н. Усов. – М., 1988.
11. Федоров, А.В. Киноискусство в структуре современного Российского художественного воспитания и образования / А.В. Федоров. – Таганрог: Издательство Таганрог. гос-гопед. ин-та, 1999. – 68 с.
12. Федоров, А.В. Медиаобразование в педагогических вузах / А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма Е.А., 2003. – 124 с.
13. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика / А.В. Федоров. – Ростов: ЦВВР, – 708 с.
14. Федоров, А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео) / А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1994. – 383 с.

3.2. Творческие задания на занятиях медиаклуба

Наиболее важная задача, которую могут решать медиаклубы для студентов, становится самоидентификация личности в рамках своей страны, использование культурного наследия России, региона, города в медиаобразовательном процессе. Исходя из этой задачи, разрабатываются методы медиаклубных творческих заданий.

Прежде всего, нам хотелось бы остановиться на определении культуры. Безусловно, мы не претендуем на истинность своих высказываний, но нам хотелось бы отразить собственное мнение в понимании этого термина. Определений множество, но мы приведем несколько, например, ученый Е.П. Белозерцев [Белозерцев, 2004, с. 79] считает, что «культура это онтологическая основа жизнедеятельности любого народа и его самосознания. Вот почему нельзя формально представлять культуру как нечто материальное, необходимо различать культуру и цивилизацию».

Е.П. Белозерцев пишет, что наиболее четко развел эти два понятия И.А. Ильин [Ильин, 1996, с. 592], который говорил о том, что «… я не могу сказать яснее: культура есть живое, духовное, творческое содержание, дорога наверх к святыне, к совершенству человека. Цивилизация есть забота земного «как?» – инструмента, сосуда, материального техницизма и душевной формы». Анализируя высказывание И.А. Ильина, Е.П. Белозерцев [Белозерцев, 2004] делает вывод о том, что культура духовна, первична, творчески целенаправленна, органична, она касается внутреннего мира, самого значительного в нем, святого, главного; цивилизация технична, вторична, размножаема, механистична, вещественно и инструментально создаваема, она касается более внешнего, полезного, материального, второстепенного.

На основании вышеизложенного и в соответствии с мнением одного из ведущих психологов современности В.П. Зинченко о «целостном составе человека» в который входит дух, душа и тело [Психология телесности, 2005] мы представляем, что культура (в понимании И.А. Ильина, Е.П. Белозерцева) взаимодействует с душой человека, способна повлиять на ее развитие и т. д. Культурные предметы, явления могут быть бесполезными (в них зачастую не бывает материальной, утилитарной направленности) для тела, но только не для души. А вот цивилизация больше ориентирована на человеческое тело, так как создаваемые ею блага полезны для тела (и далеко не всегда для души). На наш взгляд, это должно определять содержание и сам процесс современного образования в целом и медиаобразования в частности.

Для медиапедагогики вышесказанное имеет главенствующее значение, так как процесс медиаобразования практически полностью построен на изучении предметов и явлений культуры.

В соответствии с вышесказанным обратимся теперь к современному образу образовательного учреждения. По мнению Е.П. Белозер-

цева [Белозерцев, 2004, с. 691–692], в истории России хорошо просматриваются характерные черты отечественного воспитания, которые он сгруппировал в три константы.

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

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

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

Логичность и непротиворечивость этих «трех китов» отечественной системы образования находят отражение в трудах других ученых: педагогов, психологов, философов и др. Так, В.П. Зинченко, рассматривая в своей книге «Психологические основы педагогики» [Зинченко, 2002, с. 11] теорию развивающего обучения, пишет, что во время неоднократных обсуждений с В.В. Давыдовым проблем образования в целом, ученый осознавал, что развивающее обучение есть ядро **будущей психологической педагогики,** которая ориентирована на образование, понимаемое как «равновесие души и тела». Соблюдение такого равновесия способствует тому, что усвоению знаний сопутствует не только повышение внешней компетентности, но и **внутренний рост**. Учащимся открывается как сфера знания, так и бесконечная сфера незнания, в том числе и самого себя. Тем самым психологическая педагогика ориентирована на живое, личностное знание, на личностный рост. Таким образом, можно говорить о связи теории

развивающего обучения и первой константы (Е.П. Белозерцев), так как речь идет об обучении, где задействуется душа ребенка.

Вторая и третья константы (да и первая не исключение) находят свое отражение в использовании средового подхода в образовании. Культурно-образовательная среда понимается как «носитель богатой, разнообразной, в том числе и противоречивой, информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру индивида, а значит, и обеспечивающей возможность его выхода на живое знание. В таком понимании среда предстает в виде некоей лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека, а алгоритм ее изучения синхронизован с процессом формирования личности» [Человек и КОС, 2005, с. 132].

В одной из своих книг «Образование: историко-культурный феномен» Е.П. Белозерцев задает себе следующий вопрос: «… найду ли я «внимательного читателя», который смог бы посмотреть на образование (образ школы) «острым глазком русского человека, подобно тому, как В.В. Розанов смотрит на своего потенциального читателя» [Белозерцев, 2004, с. 632]. Нам бы хотелось постараться ответить на этот вопрос в соответствии со спецификой интересов в образовании.

Медиаобразование находит сегодня все большее количество своих сторонников, стремительно внедряется в образовательную систему России. Каждый медиапедагог индивидуален, именно от его жизненных, нравственных позиций зависит конечная цель медиаобразования школьников и студентов. Безусловно, в нашей стране было и есть много талантливых, искренно преданных своему делу кино / медиапедагогов – О.А. Баранов, И.В. Вайсфельд, С.Н. Пензин, Г.А. Поличко, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров и др.

Но особенно выделяется на медиаобразовательном поле фигура профессора, доктора педагогически наук Юрия Николаевича Усова (28. 07. 1936–27. 04. 2000), который многие годы возглавлял лабораторию экранных искусств Института художественного образования Российской Академии образования.

О его педагогической деятельности написаны статьи, например, «Медиапедагогика Ю.Н. Усова» [Федоров, 2001, с. 86–117]; совместная монография авторов А.В. Федорова, И.В.Челышевой, Е.В. Мурюкиной, А.А. Новиковой, С.С. Федорцовой «Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н.Усова».

В статье «Медиапедагогика Ю.Н.Усова» А.В. Федоров рассматривает формирование педагогических взглядов Юрия Николаевича и

большое значение придает анализу его книг, статей. В монографии «Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н. Усова» обобщаются его педагогические воззрения, выделяются важные теоретические идеи, которые закладывал Ю.Н. Усов в основу своих кино / медиаобразовательных программ.

Важным для понимания фигуры ученого и его роли в российском медиаобразовании является проведенный и приведенный в монографии «Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н. Усова» экспертный опрос. На вопросы, предложенные в анкете, дали ответы такие известные медиапедагоги нашей страны как Л.М. Баженова, Е.А. Бондаренко, Г.А. Поличко, А.В. Федоров, А.В. Шариков, И.В. Челышева и др. Данные, полученные в ходе опроса, по нашему мнению, интересны и важны, так как раскрывают читателям Ю.Н. Усова как человека и в то же время определяют важность его исследований и закладывают направления дальнейшего изучения творчества ученого.

Его труды во многом перекликаются с идеями Е.П. Белозерцева. Еще в 1995 году Ю.Н. Усов писал об экономическом и духовном кризисе в России и путь к выходу из него видел, в том числе через изучение и понимание трудов таких русских философов как Н. Бердяева, В. Соловьева, П. Флоренского. Но его исследования распространяются не только на теоретические основы медиаобразования: «Ю.Н. Усов был блестящим практиком, что подтверждают его соратники и ученики» [Федоров, 2007, с. 166–179].

Но для того, чтобы быть последовательными обратимся для начала к определению понятия «наследие». С.И. Ожегов писал, что «наследие» это явление духовной жизни, быта, уклада, воспринятое от прежних поколений. Е.П. Белозерцев обращает свое внимание на два важных аспекта в этом определении:

1) то, что в определении есть напоминание о том, что наследие – явление духовной жизни. «Поэтому, даже обращаясь в зримые образы мира материального, наследие имеет своим источником сферу Духа, не теряет с ней связи» [Белозерцев, 2004, с. 20];
2) сейчас мы живем «по собственному разумению»: блуждая наугад – то туда, то сюда, ломая шеи и сбивая ноги. И в этих блужданиях умудряемся еще помнить, а иногда и гордиться нашим «наследием» [Белозерцев, 2004, с. 21].

Безусловно, для изучения педагогического наследия Юрия Николаевича Усова важны теоретические основы его исследований, но глав-

ное, по нашему мнению, заключается в практической деятельности. Ведь все мы знаем особенность жизни вносить коррективы в логически выстроенную теоретическую концепцию. Поэтому изучение практического опыта Ю.Н. Усова нам представляется наиболее значимым и востребованным в современной социокультурной ситуации.

При детальном изучении теории и практики педагогической деятельности Ю.Н. Усова открываешь для себя удивительную прозорливость и дальновидность ученого, который еще в 1990-е годы сохранил идею развития учеников на материале кинематографа, а позже экранных искусств с опорой на культурные ценности, традиции не просто своей страны, региона, города. То есть старшеклассник на таких занятиях определяет себя как часть целого народа, то, что И.А. Ильин называл «сопринадлежностью», которая позволяет проникнуть в понимание культуры, национально-духовного уклада. «Человек может узнать свой народ, прислушиваясь к жизни своего личного духа и к духовной жизни своего народа и узнавая свое творчество в его путях, а его пути в своем творчестве» [Ильин, 2006, с. 223].

Согласно И.А. Ильину, России необходима идея воспитания в русском народе национально-духовного характера. «Это главное. Это – творческое. Без этого России не быть. Отсюда придет ее возрождение» [Ильин, 2006, с. 187].

В ходе изучения педагогического наследия Ю.Н. Усова, мы нашли явные параллели с современными тенденциями образования в России. Например, можно говорить с полной уверенностью о том, что в свои программы кино / медиаобразования, например, «Основы экранной культуры для школьников 11 классов общеобразовательной школы» ученый одним из основополагающих компонентов закладывал культурно-образовательный. Это находит отражение не только в самой программе, но и в пояснительной записке. Так, назначением данной программы Ю.Н. Усов считал «… развитие навыков художественно-творческой деятельности в области кино, ТВ, видео и использовать их в процессе освоения духовного пространства своего региона, края, республики с помощью экранных искусств на специальных учебных занятиях и во внеучебной работе…» [Усов, 1998, с. 29].

Таблица 3.1

Программа «Основы экранной культуры для учеников 9–11 классов»

№	Темы	Освоение духовного и культурного пространства Москвы с помощью экранных искусств
	9 класс	
1.	Как может экран воздействовать на зрителя – кино, ТВ, видео, компьютерная анимация? (2 ч.)	Задания: могут ли фильмы о Москве, ее духовной культуре разрушить у человека саму эту культуру? В каких случаях может это произойти? Известны ли вам эти фильмы? Назови фильмы, которые помогают зрителю освоить духовное и культурное пространство Москвы. Оцени их как произведения искусства.
2.	Как мы познаем мир с помощью экранных искусств? (10 час.)	Фильм, телевизионный очерк, репортаж – это результат специального отбора автором жизненного материала. Если вы согласны с этим утверждением, ответьте на следующие вопросы, предварительно просмотрев первую часть телевизионного фильма об Историческом музее Москвы – «Адрес: Красная площадь, 1». Автор фильма отобрал отдельные страницы истории Московского государства. Как этот отбор помогает зрителю понять проблемы, которые стремится рассмотреть автор? Отобранные страницы истории режиссер, соотносит в фильме по закону монтажного мышления, который в свое время кинорежиссер и теоретик С.М. Эйзенштейн раскрыл в парадоксальном уравнении: 1+1=3. Это значит, что соотнесение двух кадров или других смысловых частей рождает в сознании воспринимающего третий смысл, новое содержание, образное

		обобщение. Как в этом соотнесении рождается концепция автора? Попытайтесь рассмотреть композицию «Утро стрелецкой казни», используя тот же закон монтажного мышления, и определить отношение художника к восстанию стрельцов в Москве. Авторы 8-мм фильмокопии «Художник В.Суриков» экранизировали «Утро стрелецкой казни». Используй тот же закон монтажного мышления и «прочитай» интерпретацию кинематографистов этого живописного полотна. Как они передают в экранном повествовании свое отношение к стрелецкому восстанию и к живописному полотну Сурикова?
3.	Как формировались особенности воздействия экранного повествования в истории развития искусств? (8 час.)	Используя приемы анализа на основе монтажного мышления, раскадровок, попытайтесь рассмотреть концепцию автора в форме экранного повествования таких фильмов, как «Святыни земли Московской», «Богоявленский собор», «Особняк в Харитоньевском», «Протопоп Аввакум», «Русский лубок» и пр.
4.	Как мы воспринимаем и как можем воспринимать экранное повествование? Особенности восприятия произведений экранных искусств различных	В процессе самостоятельной подготовки к обсуждению предлагаемых произведений кино, ТВ, видео о Москве используйте вопросы для предварительного «чернового» анализа: Какие впечатления от просмотра остались? Что с чем соотносится в экранном повествовании? Какие образные обобщения возникают в результате соотнесения единиц экранного повествования (событий, сцен, эпизодов, кадров, элементов их композиции)? Какие представления о мире, современной действительности можно открыть зрителю в форме экранного повествования в результате соотнесения образных обобщений?

	жанров. (14 час.)	Что ты открыл в авторе, в самом себе, оценив экранное произведение? Твое отношение к увиденному? Как форма линейного, ассоциативного, полифонического повествования помогает режиссеру выявить свое отношение к теме Москвы в таких фильмах, как «Необычайные приключения мистера Веста в стране большевиков» Л. Кулешова, «Весна» Г. Александрова, «Война и мир» С. Бондарчука, «Застава Ильича» М. Фуциева, «Я шагаю по Москве» Г. Данелии? Результаты проведенного анализа используйте для написания рецензий, обзорных статей, творческих портретов режиссеров.
	10 класс	
1.	Киноповествование как специфическая форма, раскрывающая в фильме действительность и авторское отношение к ней. (4 ч.)	На примере учебного видеоклипа по фильму С. Соловьева «Сто дней после детства» – «Взаимосвязи зрителя с экраном» выявите особенности создания и восприятия звукозрительного образа. Просмотрите, отключив фонограмму телевизионный фильм о Москве. Какое образное обобщение возникло у вас после просмотра? Для его определения можно использовать стихотворение или название музыкального произведения и пр., близкое по эмоциональному, интонационному настрою к просмотренному фильму. Сделайте монтажную запись, чтобы определить основные пластические темы фильма. Как в их развитии на протяжении всего экранного повествования раскрывается авторское отношение к Москве? Для закрепления обретенных навыков аналогичную работу проведи с фильмом «Путешествие по Москве», также не принимая в расчет фонограмму, обращая внимание только на рождение художественной мысли в экранном повествовании.

Продолжение таблицы 3.1

2.	Художественный образ в литературе и кино (6 час.)	Дайте анализ любого стихотворения о Москве с помощью раскадровки, например, стихотворение М.И. Цветаевой «У меня в Москве купола горят!» Попытайтесь экранизировать это стихотворение с помощью видеокамеры.
3.	Художественный образ в музыке и кино (4 час.)	Подготовьте монтажную видеозапись возможного видеоклипа из 8–12 кадров о впечатлениях об экспозиции Музея музыкальной культуры им. М.И. Глинки. Просмотрите несколько телевизионных фильмов по одной теме: видеозапись оперы Бизе «Кармен» Мариинского театра С-Петербурга, телефильм «Моя Кармен» в исполнении Образцовой и Атлантова и т. д. Сделайте сравнительный анализ, рассмотрев особенности решения одной темы словесным искусством, музыкой, актерской интонацией и пр. Обсудите результаты посещения концерта симфонической музыки в консерватории, используя опыт общения с музыкальным искусством и экранными искусствами.
4.	Художественный образ в изобразительном искусстве и кино (6 час.)	Посетите Третьяковскую галерею, Музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина, Центральный выставочный зал для знакомства с очередной экспозицией, передайте в монтажной записи свои впечатления об увиденном в форме возможного видеофильма. Для аналогии можно использовать телевизионные фильмы «Дом на Волхонке», «На выставке В. Серова» пр.
5.	Художественный образ в театре и кино (4 ч.)	Посещение спектакля одного из театров Москвы. Лучший вариант просмотра, когда драматургическая основа использована и в киноверсии, например, «Иисус Христос – суперзвезда» спектакль Хомского в театре им. Моссовета и фильм Н. Джуисона (США) с тем же названием.

6.	Художественный образ в фотографии и кино (4 ч.)	В результате посещения фотовыставки предложите учащимся проанализировать отдельные работы, осмыслить своеобразие стиля, мироощущение того или иного фотографа-художника. Подготовьте слайд-фильм на основе старинных фотографий о Москве, самостоятельно определив тему и концепцию использованных фотокадров.
	11 класс	
1.	Пространственно-временное измерение фильма (4 час.)	Рассмотрите тему Москвы как символа государственной власти в фильмах «Иван Грозный» С. Эйзенштейна и «В начале славных дел» С. Герасимова. Предложите учащимся организовать видеосъемку-интервью по теме: «Москва в моей жизни» (по воспоминаниям дедушек, бабушек, родителей).
2.	Особенности восприятия пространственно-временной экранной реальности (9 час.)	Просмотр и обсуждение фильмов по теме: «Москва как воплощение духовного начала в фильмах «Петр Первый», «Война и мир», «Андрей Рублев» и в документальных «Кремлевские соборы», «Свято-Троицкий монастырь», «Богоявленский собор». Создание самостоятельного видеофильма-интервью по теме: «Моя школа» (по воспоминаниям выпускников разных поколений).
3.	Пространственно-временное измерение различных видов экранного повествования (7 час.)	Просмотр и обсуждение фильмов по теме: «Москва как центр русской культуры» (документальные фильмы «Чуден град Москов», «П. Корин» «Русь уходящая», «Духовные ценности России» и др.). Создание любительского видеофильма-интервью «Москва военных лет» (по воспоминаниям ветеранов и по материалам школьных экспозиций музеев боевой славы).

4.	Особенности эстетической оценки произведений экранных искусств (9 час.)	Просмотр и обсуждение фильмов по теме: «Москва тоталитарной эпохи» в фильмах «Цирк» Александрова, «Свинарка и пастух» Пырьева, «Прорва» Дыховичного. Самодеятельная видеосъемка по теме: «Зимняя белая Москва»
5.	Особенности эстетической оценки экранного повествования в жанрах электронных искусств (ТВ, видео) (9 час.)	Просмотр и обсуждение фильма на тему: «Кинематограф в жизни москвичей» по фильму «Кино нашего детства» Габриловича. Создание самодеятельного видеофильма «Москва М.И. Цветаевой»: «город-символ, город-образ, город душевное состояние, город – мистическое чудо»
	9 класс	
1	Как может экран воздействовать на зрителя – кино, ТВ, видео, компьютерная анимация? (2 ч.)	Задания: Могут ли фильмы о Москве, ее духовной культуре разрушить у человека саму эту культуру? В каких случаях может это произойти? Известны ли вам эти фильмы? Назови фильмы, которые помогают зрителю освоить духовное и культурное пространство Москвы. Оцени их как произведения искусства.
2	Как мы познаем мир с помощью экранных искусств? (10 час.)	Фильм, телевизионный очерк, репортаж – это результат специального отбора автором жизненного материала. Если вы согласны с этим утверждением, ответьте на следующие вопросы, предварительно просмотрев первую часть телевизионного фильма об Историческом музее Москвы – «Адрес: Красная площадь, 1». 1. Автор фильма отобрал отдельные страницы истории Московского государства. Как этот отбор помогает зрителю понять проблемы, которые стремится рассмотреть автор?

Окончание таблицы 3.1

		2. Отобранные страницы истории режиссер, соотносит в фильме по закону монтажного мышления, который в свое время кинорежиссер и теоретик С.М. Эйзенштейн раскрыл в парадоксальном уравнении: 1+1=3. Это значит, что соотнесение двух кадров или других смысловых частей рождает в сознании воспринимающего третий смысл, новое содержание, образное обобщение. Как в этом соотнесении рождается концепция автора? 3. Попытайтесь рассмотреть композицию «Утра стрелецкой казни», используя тот же закон монтажного мышления, и определить отношение художника к восстанию стрельцов в Москве. 4. Авторы 8-мм фильмокопии «Художник В. Суриков» экранизировали «Утро стрелецкой казни». Используй тот же закон монтажного мышления и «прочитай» интерпретацию кинематографистов этого живописного полотна. Как они передают в экранном повествовании свое отношение к стрелецкому восстанию и к живописному полотну Сурикова?

Освоение культурного пространства города (для Ю.Н. Усова – это была Москва), региона с помощью экранных искусств предполагало использование различных методов творческих заданий: просмотры, обсуждения, анализ фильмов, телепередач, об истории культуры государства, о прикладном искусстве, народных ремеслах, архитектуре, живописи, литературе, кино и т. д. Изучение на занятиях под руководством Ю.Н. Усова сопровождалось созданием «самими старшеклассниками видеоклипов, видеофильмов на различные темы: «Настоящее и прошлое улиц моего города», «Видеопутеводитель по городу (исторические памятники, музеи, архитектура, места, связанные с жизнь известных людей), «Видеолетопись моей школы и пр.» [Усов, 1998, с. 30].

Отражение мысли ученого о самоопределении (через осознание самобытности русской культуры, развития чувства патриотизма через

знание ее истории на «локальном» уровне (своей малой Родины), нахождение духовных основ своего существования и т. д.) личности старшеклассника «пронизывает» не только пояснительную записку, но и тематический план. Каждый раздел имеет подпункт, в котором автор указывает пути «освоения духовного и культурного пространства города Москвы с помощью экранных искусств».

Например: раздел № 1 (9 класс), раскрывает тему «Как может экран воздействовать на зрителя – кино, ТВ, видео, компьютерная анимация». В интересующем нас подразделе (изучение культурно-образовательной среды) предусмотрены следующие вопросы: «Могут ли фильмы о Москве, ее духовной культуре разрушить у человека саму эту культуру. В каких случаях это может произойти, известны ли Вам эти фильмы?», «Назовите фильмы, которые помогают зрителю освоить духовное культурное пространство Москвы. Оцените их как произведения искусства».

Возвращаясь к двум существенным аспектам, которые выделяет Е.П. Белозерцев в определении «наследия» отметим, что:

1) педагогическое наследие Ю.Н. Усова, безусловно, можно отнести к «явлению духовной жизни», потому что педагогическая деятельность ученого имела источником сферу Духа и поддерживала с ней постоянную связь. В основе любой педагогической деятельности стоит фигура самого педагога, его нравственные, моральные качества, эстетические установки.

Со своей стороны можем сказать, что Ю.Н. Усов относился к плеяде медиапедагогов (О.А. Баранов, И.В. Вайсфельд, С.Н. Пензин, Ю.М. Рабинович и др.), которых отличает искренность во всем: к делу кино / медиаобразования, к коллегам, товарищам, к жизни… Безусловно, что Юрий Николаевич был бесспорным лидером советского / российского кино / медиаобразования, в нем феноменально сочетались качества ученого (логичность, научность, обоснованность выстраиваемой им структуры кинообразования) и умение жить и работать «сердцем».

Свои духовные убеждения, нравственные установки ученый включал в теоретическое обоснование своей модели кино / медиаобразования, а главное, в реализацию педагогических идей на практике. Приведенные в рамках данной статьи программы и пояснительные записки к ним подтверждают этот факт.

По сути дела, раздел «Освоение духовного и культурного пространства Москвы с помощью экранных искусств» в каждой теме

программы «Основы экранной культуры» есть интеграция культурно-образовательной среды в медиапедагогику. По нашему мнению, именно интеграция культурно-образовательного компонента в медиапедагогику является важной и своевременной.

Таким образом, можно с полной уверенностью констатировать, что Ю.Н. Усов заложил мощные основы для того, чтобы медиаобразование и образование вообще было подчинено единой цели. Смыслом такого образования является развивающийся человек, гармония его отношений с собою, другими людьми, миром, его духовное становление. Только такой человек может полюбить свою Родину (и малую, и большую), может быть полезен (он будет стремиться к этому) своей стране. Система медиаобразовательных занятий с опорой на культурно-образовательную среду как базовый компонент, построенная Ю.Н. Усовым, способствует достижению этой цели. В свою очередь России нужно молодое поколение, которое обладает чувством патриотизма. И.А. Ильин писал: «Но кто увидит и узнает свою Родину, тот не может не полюбить ее. Родина есть духовная реальность» [Ильин, 2006, с. 210].

Ю.Н. Усов не был одинок в своем стремлении включить медиапедагогику в контекст культурно-образовательной среды России. Среди исследователей, помимо уже названных можно выделить Е.А. Бондаренко, Г.А. Поличко и др.

Так, Е.А. Бондаренко в обосновании медиаобразовательной модели пишет: «… область знания, где освоение новых форм поведения и поиск новых путей познания происходит в неразрывной связи с историческим бытием человечества. Область, где так легко найти и выделить культурные традиции – народа, страны, времени… так же легко, как и потерять, утратить, растворить конкретные определенные признаки и явления в мозаичном хаосе восприятия» [Бондаренко, 2000, с. 78].

По мнению Г.А. Поличко, «общение с зарубежными коллегами … показало, что именно по рубежу – художественному образу в тексте – проходит водораздел между русской и западной концепциями. Мы начинаем там, где они заканчивают, а именно – на подступах к эстетическому оценочному общению по поводу художественного содержания медиапроизведения» [Поличко, 2005, с. 26].

Так, английскими медиапедагогами (К. Бэзэлгэт, Э. Харт) разработаны шесть ключевых понятий медиаобразования: агентства, категории, технологии, аудитория, репрезентации и язык медиа. Напри-

мер, изучение понятия «язык медиа», по их мнению, говорит о том, что все в медиатексте имеет смысл. «В критической работе ведется анализ отдельных образов или коротких фрагментов аудиовизуального текста, предлагается очень детальный анализ о том, что в действительности видно и слышно – до того, как перейти к интерпретирующим комментариям и выражению своей реакции. С развитием понимания учащимися медиаязыков, мы вправе ожидать, что понимание должно включать более сложные идеи о том, как определенные наборы смыслов могут быть закодированы: каким образом можно сигнализировать об изменении времени или места действия в визуальных, аудио и печатных текстах соответственно, например, каким образом, могут быть введены типические характеры или ситуации» [Бэзэлгэт, 1995, с. 36].

А российские медиапедагоги утверждают, что «язык экранного повествования и анализ того, как оно соткано, для нашей отечественной медиапедагогики только первый шаг к его анализу, затем же начинается главное – разбор того, для чего, с какой целью оно создано» [Поличко, 2005, с. 26].

Если мы рассмотрим основные показатели развития медиакомпетентности аудитории А.В. Федорова, то мы обнаружим подтверждение этого мнения. Итак, показатели состоят из: контактного, мотивационного, понятийного, оценочного и креативного. Их характеристика [Мурюкина, 2006], а также практическое использование в медиапедагогической практике позволяет нам утверждать, что в них заложено понимание медиапедагогом осознания, восприятия учеником / студентом вопросов «для чего, с какой целью» автором использован определенный язык в медиатексте, введены контексты, символы и пр.

Можно утверждать, что многими современными медиапедагогами понимается актуальность и необходимость изучения с аудиторией культурного наследия страны, края, региона в ходе своей медиаобразовательной деятельности, что подтверждается практическими разработками в данном направлении.

Так, мы со студентами изучаем культурное наследие Ростовской области. У нас родились и работали известные писатели (А.П. Чехов, В.А. Василенко, М.А. Шолохов и др.), актеры, художники и т. д. Безусловно, такое богатое творческое наследие должно изучаться школьниками.

Представим примеры эстетически ориентированных медиаобразовательных программ для детей разного школьного возраста, опирающихся на культурно-образовательный компонент. Наш южный регион обладает большим культурным потенциалом, поэтому программу своих занятий можно построить на материале экранизаций произведений М.А. Шолохова. Это один из великих советских / русских писателей, лауреат Нобелевской премии. К сожалению, его литературные произведения сейчас мало используются в учебных школьных программах по литературе для учеников младших классов. Вклад писателя в мировое искусство определяется, прежде всего, тем, что в его романах впервые в истории мировой литературы трудовой народ предстает во всем богатстве типов и характеров, в такой полноте социальной, нравственной, эмоциональной жизни, которая ставит их в ряд неумирающих образов мировой литературы.

В его романах поэтическое наследие русского народа соединилось с достижениями реалистического романа XIX и XX веков, им были открыты новые связи между духовным и материальным, между человеком и окружающим миром. Для М.А. Шолохова характерно представление об универсальности жизни; триединство его поэтики: человек – общество – природа – выражает одну из особенностей цивилизации, гуманистическое направление всего его творчества.

Многие из его произведений были экранизированы: «Жеребенок» (1959), «Донская повесть» (1964), «Они сражались за Родину» (1975), «Тихий Дон» (1958), «Поднятая целина» (1959), «Судьба человека» (1959).

Нам бы хотелось привести кратко его биографию. М.А. Шолохов (1905–1984) – прозаик, публицист. Шолохов учился в церковно-приходской школе и гимназии. Участвовал в гражданской войне, служил в продотряде. В конце 1922 года он приезжает в Москву. Работает грузчиком, чернорабочим, делопроизводителем. В 1924 году в журналах появляются рассказы Шолохова, объединенные впоследствии в сборники «Донские рассказы» и «Лазоревая степь» (1926). Темы ранних рассказов – гражданская война на Дону, место человека в социальных сдвигах, происходивших в деревне. Рассказы стали заметным явлением в советской литературе первой половины 20-х годов. В 1924 году Шолохов возвращается на Дон в станицу Вешенская, где живет постоянно. Здесь он начинает писать «Тихий Дон» (1928–1940) – роман, принесший писателю мировую известность. Это произведение изображает донское казачество в годы первой мировой

и гражданской войн, с исключительной силой рисует судьбы народа и личности в революции.

«Поднятая целина» (1932–1960) повествует о 1930 годе, о революционном переломе в жизни деревни. Во время Великой Отечественной войны Шолохов – военный корреспондент. Уже впервые месяцы войны были опубликованы в периодической печати и вышли отдельными изданиями его очерки «На Дону», «На юге», «Казаки» и др. В 1943–1944 годах начали печататься главы из романа «Они сражались за Родину» (новый вариант – 1969). Стремление к эпическому постижению судеб народа – в самой природе таланта Шолохова. Подвиг народа в Отечественной войне определил и сюжетно-композиционный и эмоционально-стилевой строй незаконченного романа «Они сражались за Родину». Контрастные чередования картин мирной, хотя уже и потревоженной трудовой жизни с изображением коротких солдатских передышек и внезапно вспыхивающих боев позволяют писателю воссоздать единый облик воюющего народа.

Рассказ «Судьба человека» (1956–1957) стал заметным явлением в литературе. Трагическая история жизни взята в ее связи с событиями войны – историческими испытаниями в жизни народа, государства и отдельного человека. Из жизни Андрея Соколова автор отбирает только то, что дает возможность осмыслить человеческую судьбу в связи с трагическими событиями. Это позволяет писателю показать Человека и Войну, несовместимость мира и фашизма. Эта сложная, историческая основа определила и поэтику рассказа. Отчетливо выделяются ведущие образы-лейтмотивы (дорога автора – дорога героя – судьба человека на дорогах войны и т. п.), свободно чередуются голоса героя-рассказчика и автора-повествователя.

После войны Шолохов опубликовал ряд публицистических произведений. Связь литературы с жизнью, в понимании М.А. Шолохова, это, прежде всего, связь писателя с народом. Книга – дело «выстраданное», говорил Шолохов. Много раз в его высказываниях повторяется мысль о том, что писатель должен уметь говорить правду, какой бы тяжелой она ни была, о том, что к оценке художественного произведения надо подходить с точки зрения исторической правдивости. По мысли Шолохова, право на жизнь сохраняет только то искусство, которое служит интересам народа. «Я принадлежу к числу тех писателей, которые видят для себя высшую честь и высшую свободу в ничем не стесняемой возможности служить своим пером тру-

довому народу», – сказал он в речи после вручения ему Нобелевской премии (1965 г.)

Одна из самых существенных черт таланта Шолохова – его умение видеть в жизни и воспроизводить в искусстве все богатство человеческих эмоций – от трагической безнадежности до веселого смеха.

Данная медиаобразовательная программа может быть ориентирована на студентов. Форма ее реализации вариативна, но подразумевает внеурочные занятия, например, медиаклуб и пр.

Цель программы: эстетическое, нравственное развитие студентов, освоение культурного пространства родного края в процессе занятий медиаклуба на материале экранизаций произведений М.А. Шолохова.

К творческим методам реализации такой программы можно отнести:

- словесные (рассказ, лекция, беседа, взаимообогащающий диалог, обсуждение, анализ, дискуссия и т. д.);
- наглядные (просмотр аудиовизуального материала);
- репродуктивные;
- исследовательские;
- игровые.

Методика медиаклубных занятий подразумевает креативную, эвристическую, игровую деятельность со студентами.

Тематический план медиаобразовательных занятий со студентами представлен нами в таблице 3.2.

Таблица 3.2.

Тематический план занятий медиаклуба со студентами на материале экранизаций произведений М.А. Шолохова

№	Темы, основное содержание	Часы
1.	Знакомство с биографией и творчеством М. Шолохова	1
2.	Анкетирование, написание сочинений	1
3.	Просмотр ключевых эпизодов фильма «Судьба человека» С. Бондарчука. Определение сверхзадачи фильма, то есть к каким чувствам, мыслям хотел призвать автор	1
4.	Знакомство с кадром (на материале эпизодов кинофильма «Тихий Дон»). Эстетический анализ кадров природы родного края, какими средствами приемами автор передает свое отношение к изображаемому на экране	1

Окончание таблицы 3.2

5.	Просмотр фильма «Жеребенок» (40 мин.). Обсуждение в основе которого заложен эстетический и нравственный компонент	2
6.	Просмотр эпизодов из фильма «Они сражались за Родину» С. Бондарчука. Отождествление названия фильма и его содержания. Диалог с учениками на тему: «Что такое Родина?»	1
7.	Просмотр эпизодов из фильма «Тихий Дон» С. Бондарчука. Изучение жизни казачества. Изучение монтажа как кинематографического приема	2
8.	Чтение рассказа «Нахаленок». Анализ психологических состояний учеников при восприятии рассказа	1
9.	Определение главных эпизодов в рассказе «Нахаленок»	1
10.	Визуализация литературных образов на примере рассказа «Нахаленок».	1
11.	Заключительное анкетирование, написание сочинения, подведение итогов	1
	Итого:	13

Используя культурный потенциал города Таганрога, можно организовать медиаобразовательные занятия со студентами на материале творчества Ф.Г. Раневской. Ее именем планируется переименовать улицу, в городе проходят театральные фестивали, например, с 2008 года организован фестиваль «Великая провинция» памяти Ф.Г. Раневской. В исторической части города расположен дом, в котором родилась и жила Ф.Г. Раневская. Фаина Георгиевна не только известная в стране актриса, но в 1992 г. она была включена редакционным советом английской энциклопедии «Кто есть кто» («Who is who») в десятку самых выдающихся актрис XX века.

При разработке программы занятий медиаклуба для студентов с использованием творчества Ф.Г. Раневской, мы основывались на работах лаборатории художественного воспитания Российской Академии образования, долгое время возглавляемой профессором Ю.Н. Усовым. Им самим и его учениками – Л.М. Баженовой, Е.А. Бондаренко, Г.Ю. Франко, А.В. Федоровым создан ряд программ по медиаобразованию для школьников (с 1–11 класс) и студентов.

В своей работе мы взяли за основу программы «Основы экранной культуры» для школьников 10 класса [Усов, 1998, с. 29–45] и программу «Медиаобразование» для учащихся 10–11 классов общеобразовательной школы [Усов, 1998, с. 55–59]. Цель программы «Медиаобразование» ученый видел в развитии индивидуальности аудитории. Такие занятия предполагают творческую деятельность, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей:

- в процессе восприятия различных видов информации продуктивно читать медиатекст, устанавливая ассоциативные и семантические связи между перцептивными единицами;
- передавать свои впечатления от воспринятого в словесной или невербальной форме (дневниковые записи, заметки, рецензии, статьи, рисунки, фотографии, видеосъемка и пр.);
- аргументировано оценивать полученную информацию, проявляя самостоятельность суждений, определенный уровень художественного вкуса, эрудиции;
- использовать средства массовой коммуникации для самореализации, передачи своего понимания окружающей действительности, искусства, своего отношения к миру» [Усов, 1998, с. 55].

Опираясь на мнение медиапедагогов России, мы определяем цель медиаклубных занятий (на материале творчества Ф.Г. Раневской) – в эстетическом развитии студентов, формировании умений творческой деятельности в области медиа и использование их в процессе освоения духовного пространства своего региона. Опыт медиапедагогов, например, Г.Ю. Франко, нашей страны показывает, что «приобщение к отечественной культуре на этих занятиях приобретает для школьников личностную значимость, они осмысливают свое место в ней (я в культуре и культура во мне)» [Франко, 1998, с. 167].

Основа программы занятий медиаклуба для студентов опирается на эстетическую и культурологическую теории медиаобразования. Они наиболее полно отражают представления о медиаобразовании как о современном образовательном явлении. Как отмечает А.В. Федоров [Федоров, 2001], эстетическая и культурологическая теории медиа имеют большой спектр «пересечений». Мы считаем, что союз эстетической и культурологической теорий поможет студентам перенести, спроецировать имеющиеся у них эстетические, этические стандарты в область общения с медиа. Нам представляется, что предлагае-

мая программа занятий медиаклуба способна положительно повлиять на развитие индивидуальности, эстетическое развитие студента, опираясь на его творческие способности, самостоятельное мышление.

Организационные формы: реализация программы медиаобразовательных занятий предполагается во внеучебной деятельности в форме клуба для студентов.

Методика медиаклубных занятий основана на проблемных, игровых, творческих формах проведения занятий. При ее разработке мы опирались на опыт медиапедагогов нашей страны (Ю.Н. Усова, Г.А. Поличко, А.В. Федорова, Е.А. Бондаренко, Л.М. Баженовой, Г.Ю. Франко и др.), а также на психолого-педагогические особенности развития старшеклассников. Так, психолог Д.Б. Эльконин [Эльконин, 1999], указывает на необходимость различать в игре ее сюжет и содержание, где сюжет это та область действительности, которая воспроизводится в игре, а содержание то, что воспроизводится учеником в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений между взрослыми. В содержании игры выражено проникновение играющего в деятельность взрослых людей.

Отметим также, что, по мнению Г.К. Селевко [Селевко, 2002], большинству игр «присущи 4 главные черты:

1) свободная развивающая деятельность, осуществляемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности (процедурное удовольствие);
2) творческий, а в значительной мере импровизированный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);
3) эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция (эмоциональное напряжение);
4) наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

В таблице 3.3 мы представили тематический план занятий медиаклуба для студентов (на материале творчества Ф.Г. Раневской).

Таблица 3.3

Тематический план работы медиаклуба для студентов (на материале творчества Ф.Г. Раневской)

№	Раздел	Тема	Содержание	Часы
1	Изучение культурного наследия региона	Тестирование	Проведение первоначального тестирования студентов	2
		Изучение биографии и творческого наследия Ф.Г. Раневской	Знакомство ребят с жизнью и творчеством Ф.Г. Раневской (с использованием эпизодов из фильмов, спектаклей, фотографий)	1
		«Знакомство» с известными людьми Дона	Самостоятельно студенты готовят информацию о других знаменитых земляках и презентуют ее на занятии медиаклуба	1
2	Воздействие экрана на зрителя	Восприятие и интерпретации экранного текста (телевидение, кинематограф, компьютер)	Написание письменных работ на темы (по выбору): – каковы ваши фавориты в мире медиа, какие возможности экранного воздействия на зрителя вы выделяете (развлекательные, воспитывающие, исследовательские и пр.); – объясни содержание понятия «медиакультура»	1
		Роль медиа в восприятии Родины	Просмотр эпизодов из фильма «У них есть Родина» (Ф.Г. Раневская – фрау Вурст). Организация и проведение дискуссии по вопросам: – могут ли фильмы о России, о ее духовной культу-	1

Продолжение таблицы 3.3

			ре разрушить саму эту культуру; – назови фильмы, которые помогают зрителю освоить эстетическое, духовное и культурное пространство России	2
		Одна из главных ролей Ф.Г. Раневской	Просмотр фильма «Родные берега», первая новелла «Три гвардейца» (1943 г.), где Ф.Г. Раневская – директор музея. Эстетический анализ фильма, роли актрисы	
3	Художественный образ в литературе и кино	Особенности восприятия художественного образа в литературе и кино	Чтение сказки «Золушка». На бумаге написать раскадровку (основные кадры) роли Мачехи, максимально передать эмоциональную атмосферу, эстетические категории, на которые опиралась Ф.Г. Раневская при «создании» своей роли	1
	Художественный образ в театре и кино		Просмотр фильма «Золушка». Анализ образа Мачехи (Ф.Г. Раневская) в литературном тексте и в фильме: – насколько целостный образ создан в фильме; – какие чувства, эмоции привнесла актриса в роль Мачехи, какие знаки, символы на это указывают и другое	2

Продолжение таблицы 3.3

4		Основа художественного образа в театральном искусстве и кинематографе	Просмотр эпизодов (где играла Ф.Г. Раневская) из спектакля «Правда – хорошо, а счастье лучше» (Фелицитата) 1980; фильмов «Весна», «Девушка с гитарой». Сравнение образов, созданных Раневской в театре и кино	2
		Популярные роли Ф.Г. Раневской	Просмотр эпизодов фильмов с участием Ф.Г. Раневской. Студенты (домашнее задание) находят фильмы с ее участием, определяют наиболее значимые (для роли) эпизоды. После просмотра анализируют образ, фильм, используя эстетические категории	2
			Работа малыми группами для поиска ответа на вопрос: Какую особенность экранного повествования отметил О. Уэлсс, сказав: «В театре 1500 камер…, а в кино – 1…»	1
			Озвучка студентами героев из мультфильмов «Сказка о царе Салтане», «Карлсон вернулся». Сравнение результатов с образами, созданными Ф.Г. Раневской (при просмотре эпизодов мультфильмов)	1
5	Художественный образ в фото-	Фотографический образ как художествен-	Фотографический художественный образ как пластическая композиция	1

	графии и кино	ная композиция	(крупный план, ракурс, свет, перспектива и т. д.)	
			Найти фотографии Ф.Г. Раневской (домашнее задание). На занятии минигруппы из отобранных фотографий построить своеобразную «модель», дающую представление о Ф.Г. Раневской как о женщине, актрисе кино, театра и пр.	1
6	Ф.Г.Раневская – великая актриса	Ф.Г.Раневская глазами документалистов	Просмотр документального фильма «Великая Раневская». Работа в группах на тему: сходство и различие театрального, кинематографического и реального образа Ф.Г. Раневской	1
		«Таганрог Ф.Г.Раневской» глазами студентов	Сделать фотографии в г. Таганроге, которые связаны с его культурным прошлым, Ф.Г. Раневской	2
		«Поделись знаниями» с гостем города	Коллективное задание студентам: создать «экскурсионную карту» г. Таганрога, мест, связанных с именем Ф.Г. Раневской (с использованием ранее сделанных фотографий); изложить важные и интересные факты ее творчества	2
7	Итоговое занятие		Проведение анкетирования, написание письменных работ на тему по выбору: – Ф.Г. Раневская для меня, для города Таганрога; – почему роли Ф.Г. Раневской наиболее запомина-	2

Окончание таблицы 3.3

			ются зрителю, ее манера общаться, интонации, цитаты популярны у массовой аудитории	
			Итого	26

Мы считаем, что реализация представленных программ занятий медиаклуба для студентов, где методы творческих заданий опираются на изучение культурного наследия региона, малой родины будет способствовать их эстетическому, нравственному развитию, получению специализированных медиаобразовательных знаний, пробуждению творческой активности, любознательности, патриотических чувств.

Используемая литература

1. Белозерцев, Е.П. Образование: историко-культурный феномен: курс лекций / Е.П. Белозерцев. – СПб.: Изд-во Р. Асланова Юридический центр Пресс, 2004. – 704 с.
2. Бондырева, С.К., Колесов, Д.В. Духовность (психология, социология, семантика) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЕК, 2007. – 144 с.
3. Бондаренко, Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры / Е.А. Бондаренко. – Омск: Сиб. фил. Рос. инс-та культурологии, 2000. – 91 с.
4. Бэзэлгэт, К. Медиа и молодежь: влияние, восприятие, образование (на материале СМИ) / К. Бэзэлгэт. – М., 1995. – 51 с.
5. Гращенкова, И.Н. Кино как средство эстетического воспитания: социально-эстетический потенциал современного кинопроцесса / И.Н. Гращенкова. – М.: Высшая школа, 1986. – 224 с.
6. Загвязинский, В.И., Атаханов, Р.А. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р.А. Атаханов. – М.: Изд. центр Академия, 2005. – 208 с.
7. Ильин, И.А. Путь духовного обновления / И.А. Ильин. – М.: АСТ Москва, 2006. – 365 с.
8. Ильин, И.А. Собр. соч.: в 10 т. / И.а. Ильин. – М., 1996. – 382 с.
9. Зинченко, В.П. Опыт анимации метафорического смысла / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 59–64.
10. Зинченко, В.П. Посох О. Мандельштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии / В.П. Зинченко. – М.: Новая школа, 1997. – 334 с.

11. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
12. Мурюкина, Е.В. Классификация показателей развития аудитории в области медиакультуры / Е.В. Мурюкина // Дополнительное образование. – 2006. – № 6. – С. 39–42.
13. Пензин, С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С.Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж.ун-та, 1987. – 174 с.
14. Поличко, Г.А. Автобиографические заметки медиапедагога / Г.А. Поличко // Медиаобразование. – 2005. – № 1. – С. 25–56.
15. Поличко, Г.А. Киноязык, объясненный студенту: художественно-педагогические диалоги / Г.А. Поличко. – М.; Рязань: Русское слово, 2006. – 201 с.
16. Пудовкин, В.И. Собрание сочинений: в 3 т. / В.И. Пудовкин. – М., 1975. – 763 с. – Т. 2.
17. Селевко, Г.К., Селевко, А.Г. Социальное воспитание средствами массовой информации и коммуникации / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко // Школьные технологии. – 2002. – № 3. – С. 109–120.
18. Усов, Ю.Н. Основы экранной культуры: программа учебного курса для 9–11 классов общеобразовательной школы / Ю.Н. Усов // Основы экранной культуры. Цикл программ / рук. Ю.Н.Усов. – М., 1998. – С. 29–45.
19. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика / А.В. Федоров. – Ростов-н/Д.: ЦВВР, 2001. – 708 с.
20. Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н. Усова / А.В. Федоров, И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина, А.А. Новикова и др. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. – 198 с.
21. Франко, Г.Ю. Искусство кино и отечественная культура. Программы дополнительного художественного образования детей / Г.Ю. Франко. – М.: Просвещение, 2005. – 240 с.
22. Человек и культурно-образовательная среда: сборник научных работ / отв. ред. Т.Ф. Новикова. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2005. – 402 с.
23. Челышева, И.В. Теория и история российского медиаобразования / И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. – 208 с.
24. Эйзенштейн, С.М. Избранные произведения в 6 т. / С.М. Эйзенштейн. – М., 1964. – 684 с. – Т. 2.
25. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 359 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В итоге занятия магистрантов по дисциплинам медиаобразовательного компонента, основанных на изучении таких ключевых понятий медиаобразования как «агентство», «технология», «категория», «язык медиа», «аудитория», «репрезентация» и др. должны способствовать развитию личности (включая индивидуальное, творческое мышление аудитории, отвечающие «понятийному» (знания по теории медиакультуры), «контактному» (целенаправленное общение с медиа, умение ориентироваться в жанровом и тематическом репертуарном потоке), «мотивационному» (эмоциональные, познавательные, нравственные, эстетические мотивы контакта с медиа), «оценочному» (в плане способности к аудиовизуальному мышлению, анализу и синтезу пространственно-временной формы медиаповествования, к «отождествлению» с его героем и автором, к пониманию и оценке авторской концепции в контексте звукозрительной структуры произведения); «креативному» (проявления творческого, художественного начала в различных аспектах деятельности) показателям.

В результате комплекса учебных занятий значительная часть аудитории от «первичного» и / или «вторичного» уровней восприятия медиатекстов сможет перейти к более высокому уровню «комплексной идентификации» (показатель которого – способность к отождествлению с позицией авторов произведения медиакультуры).

При этом у аудитории должны (см. труды Ю.Н. Усова) улучшаться следующие основные показатели развития в области медиакультуры:

- эмоциональной включенности (от неосознанной, спонтанной характеристики медиатекста происходит продвижение к целостной характеристике произведения);
- эмоциональной активности суждений (от формальных суждений с помощью учителя – к более яркому, образному, индивидуальному выражению своих медиавпечатлений);
- развитости образного мышления (от стихийного, интуитивного – к осознанному оперированию образами восприятия и художественными представлениями);
- умений частичного анализа медиатекста (от фрагментарного использования компонентов, входящих в критическую оценку - к полноценному, целостному анализу звукозрительной, пространственно-временной структуры динамичных художественных образов произведений медиакультуры).

Основная литература

1. Баранов, О.А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию / О.А. Баранов. – Таганрог: Изд-во НП Центр развития личности, 2008. – 214 с.
2. Брайант, Д., Томпсон, С. Основы воздействия СМИ / Д. Брайант, С. Томсон. – М. Вильямс, 2004. – 426 с.
3. Бэзэлгэт, К. Ключевые аспекты медиаобразования / К. Бэзэлгэт // Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М, 1995. – 51 с.
4. Возчиков, В.А. Медиасфера философии образования / В.А. Возчиков. – Бийск: Изд-во Бийск. гос. пед. ун-та, 2007. – 284 с.
5. Дебре, Р. Введение в медиологию / Р. Дебре. – М.: Практис, 2009.
6. Жижина, М.В. Медиакультура: культурно-психологические аспекты / М.В. Жижина. – М.: Вузовская книга, 2009. – 188 с.
7. Иванов, В.Ф. Аспекты массовой коммуникации; в 5 ч. / В.Ф. Иванов. – Киев: Академия украинской прессы, 2009–2010.
8. Иванов, В.Ф. Массовая коммуникация / В.Ф. Иванов. – Киев: Академия украинской прессы; Центр свободной прессы, 2013. – 902 с.
9. Кара-Мурза, С.Г. Манипуляция сознанием / С.Г. Кара-Мурза. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 831 с.
10. Кастельс, М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М.: Высш. шк. экономики, 2000. – 607 с.
11. Кириллова, Н.Б. Медиалогия как синтез наук / Н.Б. Кириллова. – М.: Академический проект, 2012. – 368 с.
12. Корконосенко, С.Г. Преподаем журналистику: профессиональное и массовое медиаобразование / С.Г. Корконосенко. – СПб, 2004.
13. Короченский, А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики / А.П. Короченский. – Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 2003. – 284 с.
14. Лотман, Ю.М. Семиотика и проблемы киноэстетики / Ю.М. Лотман. – Таллин: Эсти Раамат, 1973. – 137 с.
15. Маклюэн, М. Понимание медиа / М. Маклюэн. – М.: Канон-пресс-Ц, 2003. – 464 с.
16. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации / Л. Мастерман // Специалист. – 1993 (a). – № 4. – С. 22–23.
17. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации / Л. Мастерман // Специалист. – 1993 (b). – № 5. – С. 31–32.
18. Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам / под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педаг. ин-та, 2009. – 232 с.
19. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. – 200 с.
20. Мельник, Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты / Г.С. Мельник. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. – 161 с.

21. Московская декларации о медиа- и информационной грамотности [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. Режим доступа: http://www.ifapcom.ru/-news/1347/?returnto=0&n=1.
22. Мурюкина, Е.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со студентами и аспирантами / Е.В. Мурюкина. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – 152 с.
23. Мурюкина, Е.В. Эстетические традиции медиаобразования в современных киноклубах для школьников и студентов / Е.В. Мурюкина. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. – 226 с.
24. Пензин, С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С.Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 175 с.
25. Полуэхтова, И.А. Социокультурная динамика российской аудитории телевидения / И.А. Полуэхтова. – М., 2010.
26. Почепцов, Г.Г. Медиа. Теория массовых коммуникаций / Г.Г. Почепцов. – Киев: Альтерпресс, 2008.
27. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2006.
28. Рашкофф, Д. Медиавирус / Д. Рашкофф. – М.: Ультракультура, 2003. – 368 с.
29. Спичкин, А.В. Что такое медиаобразование / А.В. Спичкин. – Курган: Изд-во Ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
30. Терин, В.П. Массовая коммуникация / В.П. Терин. – М.: Изд-во МГИМО, 2000. – 224 с.
31. Усов, Ю.Н. Основы экранной культуры / Ю.Н. Усов. – М.: Новая школа, 1993. – 90 с.
32. Фатеева, И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации / И.А. Фатеева. – Челябинск: Чел. гос. ун-т, 2007. 270 с.
33. Федоров А.В. Анализ аудиовизуальных медиатекстов / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 182 с.
34. Федоров, А.В. Медиаобразование / А.В. Федоров // Большая российская энциклопедия. – М.: Большая российская энциклопедия, 2012. – С. 480. – Т. 17.
35. Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 139 с.
36. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 233 с.
37. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 343 с.
38. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 708 с.
39. Федоров, А.В. Медиаобразование: социологические опросы / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 217 с.
40. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В. Федоров. – М.: Директ-медиа, 2014. – 618 с.

41. Федоров, А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А.В. Федоров. – М.: Директ-медиа, 2014. – 62 с.
42. Медиаобразование в странах Восточной Европы [Электронный ресурс] / А.В. Федоров др. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://window.edu.ru/-library/pdf2txt/036/80036/60450.
43. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / А.В. Федоров и др. / под ред. А.В. Федорова. – М.: МОО Информация для всех, 2014. – 267 с.
44. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность» / А.В. Федоров и др. – М.: МОО Информация для всех, 2012. – 614 с.
45. Федотова, Л.Н. Массовая коммуникация: стратегия производства и тактика потребления / Л.Н. Федотова. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1996. – 231 с.
46. Фомичева, И.Д. Индустрия рейтингов. Введение в медиаметрию / И.Д. Фомичева. – М., 2004.
47. Фортунатов, А.Н. Медиареальность: в плену техногуманизма / А.Н. Фортунатов. – Н.Новгород: Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2009. – 288 с.
48. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
49. Харрис, Р. Психология массовых коммуникаций / Р. Харрис. – М., 2002.
50. Хилько, Н.Ф. Аудиовизуальная культура. Словарь / Н.Ф. Хилько. – Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2000. – 149 с.
51. Цифровое будущее. Каталог навыков медиа- и информационной грамотности / А. Ю. Домбровская и др. – М.: МЦБС, 2013. – 68 с.
52. Мониторинг и анализ московского информационно-образовательного пространства: результаты социологических исследований и программирования / С.Б Цымбаленко и др. – М.: РИЦ МГГУ, 2013. – 108 с.
53. Челышева, И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе / И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 320 с.
54. Челышева, И.В. Мир социальных сетей и семейное воспитание школьников: научно-популярное издание / И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. – 128 с.
55. Челышева, И.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со школьными учителями и преподавателями вузов / И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – 180 с.
56. Челышева, И.В. Подходы к медиареальности: общество, культура и человек в XVII–XX вв. / И.В. Челышева – Saarbrucken, 2012. – 165 с.
57. Челышева, И.В. Российское медиаобразование в XX веке этапы, цели, методы, организационные формы / И.В. Челышева. – Saarbrucken, 2011. – 200 с.
58. Челышева, И.В. Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960–2011) / И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. – 220 с.

59. Челышева, И.В., Мурюкина, Е.В. Развитие медиакомпетентности: работа со студентами и преподавателями вузов / И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. – 226 с.
60. Челышева, И.В., Мурюкина, Е.В., Рыжих, Н.П. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов / И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина, Н.П. Рыжих, – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 232 с.
61. Шариков, А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А.В. Шариков. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. – 66 с.
62. Шарков, Ф.И. Основы теории коммуникации / Ф.И. Шарков. – М.: Социальные отношения. Перспектива, 2003. – 248 с.

Дополнительная литература

1. Аствацатуров, Г.О. Медиадидактика и современный урок / Г.О. Аствацатуров. – Волгоград, 2010.
2. Баранов, О.А. Медиаобразование в школе и вузе / О.А. Баранов. – Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. – 87 с.
3. Баженова, Л.М. Медиаобразование школьника (1–4 классы). Пособие для учителя / Л.М. Баженова. – М.: Изд-во Российской академии образования, 2004. – 55 с.
4. Березин, В.М. Сущность и реальность массовой коммуникации / В.М. Березин. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2002. – 183 с.
5. Богомолов, Ю.А. Затянувшееся прощание: российское кино и телевидение в меняющемся мире. – М.: МИК, 2006. – 320 с.
6. Бондаренко, Е.А. Аудиовизуальное образование / Е.А. Бондаренко. – М., 2001.
7. Вартанов, А.С. На телевизионных подмостках. Актуальные проблемы телевизионного творчества / А.С. Вартанов. – М.: КДУ; Высшая школа, 2003. – 320 с.
8. Гендина, Н.И. Информационная подготовка и медиаобразование в России и странах СНГ. Проблемы формирования информационной культуры личности и продвижения идей информационной и медиаграмотности / Н.И. Гендина. – Saarbrucken, 2012. – 186 с.
9. Жмырова, Е.Ю., Монастырский, В.А. Киноискусство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи / Е.Ю. Жмырова, В.А. Монастырский. – Тамбов: Изд-во ТРОО Бизнес-Наука-Общество, 2012. – 189 с.
10. Журин, А.А. Интегрированное медиаобразование в средней школе / А.А. Журин. – Москва: Бином; Лаб. знаний, 2012. – 405 с.
11. Землянова, Л.М. Зарубежная коммуникавистика в преддверии информационного общества / Л.М. Землянова. – М., 1999.
12. Иванова, Л.А. Медиаобразование подростков средствами видео на уроках французского / Л.А. Иванова. – Saarbrucken, 2012. – 364 с.
13. Качкаева, А.Г. Исследования СМИ: методология, подходы, методы / А.Г. Качкаева. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2011.
14. Кириллова, Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну/ Н.Б. Кириллова. – М.: Академический Проект, 2005. – 448 с.

15. Ленкова, Т.А. Медиатекст в свете текстообразующих стратегий / Т.А. Ленкова. – М.: Либроком 2011. – 136 с.
16. Медиаобразование, интегрированное с базовым / под ред. Л.С. Зазнобиной. – М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
17. Медиаобразование / под ред. Л.С. Зазнобиной. – М.: МИПКРО, 1996. – 80 с.
18. Мурюкина, Е.В. Диалоги о киноискусстве: практика студенческого медиаклуба / Е.В. Мурюкина. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 208 с.
19. Мурюкина, Е.В. Медиаобразовательные практики: медиаклуб для студентов / Е.В. Мурюкина. – Saarbrucken, 2011. – 144 с.
20. Онкович, А.В. Медиадидактика. Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному / А.В. Онкович. – Saarbrucken, 2012. – 332 с.
21. Пензин, С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С.Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
22. Печинкина, О.В. Медиаобразование в школах северных стран / О.В. Печинкина. – Архангельск: Кира, 2012. – 122 с.
23. Поличко, Г.А. Киноязык, объясненный студенту / Г.А. Поличко. – М., 2006.
24. Разлогов, К. Искусство экрана: от синематографа до Интернета / К. Разлогов. – М.: РОССПЭН, 2010.
25. Розин, В.М. Визуальная культура и восприятие / В.М. Розин. – М.: Либроком, 2009. – 272 с.
26. Рыжих, Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств / Н.П. Рыжих. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. – 188 с.
27. Сальный, Р.В. Развитие медиавосприятия старшеклассников психолого-педагогические условия и методы / Р.В. Сальный. – Saarbrucken, 2011. – 204 с.
28. Собкин, В.С., Адамчук, Д.В. Отношение участников образовательного процесса к информационно-коммуникационным технологиям / В.С. Собкин, Д.В. Адамчук. – М., 2006. – 156 с.
29. Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций / ред. К.Э. Разлогов и А.В.Федоров. – М.: Российский институт культурологии, 2012. – 256 с.
30. Солдатов, В.В., Баранов, О.А. Нравственно-эстетическое развитие воспитанников интернатных учреждений средствами кино / В.В. Солдатов, О.А. Баранов. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. – 216 с.
31. Федоров, А.В. Терминология медиаобразования / А.В. Федоров // Искусство и образование. – 2000. – № 2. – С. 33–38.
32. Федоров, А.В., Новикова, А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования / А.В. Федоров, А.А. Новикова // Вестник российского гуманитарного научного фонда. – 2002. – № 1. – С. 149–158.
33. Федоров, А.В., Онкович, А.В., Левицкая, А.А. Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом / А.В. Федоров, А.В. Онкович, А.А. Левицкая / под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А. П. Чехова, 2013. – 308 с.

34. Федотова, Л.Н. Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления / Л.Н. Федотова. – М., 1996.
35. Фортунатов, А.Н. Взаимодействие субъектов социальной коммуникации в медиареальности / А.Н. Фортунатов. – Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. арх.-строит. ун-та, 2009. – 334 с.
36. Фортунатов, А.Н. Медиапсихология. Методическое пособие / А.Н. Фортунатов. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2013. – 14 с.
37. Харлампьева, Т.В. Критическое мышление студентов вуза: средство обеспечения информационно-психологической безопасности / Т.В. Харлампьева.– Saarbrucken, – 212 с.
38. Хилько, Н.В. Духовно-нравственный потенциал детского кино и телевидения: теория, история и современность / Н.В. Хилько. – Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2011. – 88 с.
39. Хилько, Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности / Н.Ф. Хилько. – Омск: Изд-во Сибирского филиала Российского ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
40. Хлызова, Н.Ю. Формирование медиакомпетентности вторичной языковой личности / Н.Ю. Хлызова. – Saarbrucken, 2012. – 199 с.
41. Хорольский, В.В. Медиаинформация и массовая коммуникация / В.В. Хорольский. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2009. – 56 с.
42. Чурекова, Т.В. Формирование творческих способностей учащихся старшего школьного возраста при реализации медиаобразования / Т.В. Чурекова. – Кемерово: КРИПКиПРО, 2009. – 239 с.
43. Шак, Т.Ф. Музыка в структуре медиатекста / Т.Ф. Шак. – Краснодар: Изд-во Красн. гос. ун-та культуры и искусств, 2010. – 326 с.
44. Шкондин, М.В. Средства массовой информации: системные характеристики / М.В. Шкондин. – М., 1995.
45. Fedorov, A. Film studies in the university students' audience: from entertainment genres to art house. Moscow: ICO: Information for all, 2014. – 232 p.
46. Fedorov, A. Media literacy education / A. Fedorov. – Moscow: ICO «Information for all». 2015, – 577 p.

Учебное издание

Федоров Александр Викторович,
Челышева Ирина Викториновна,
Мурюкина Елена Валентиновна

Медиаобразовательный компонент в реализации магистерских программ

Оригинал-макет подготовлен
Н.В. Фоменко (редактура),
Е.Н. Минько (корректура, верстка).

Издательство Таганрогского института имени А.П. Чехова.
Лицензия на издательскую деятельность ИД 04246 от 24.04.2001 г.
Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 46

Сдано в набор 13.01.2015. Подписано в печать с оригинала-макета 18.02.2015.
Гарнитура Times New Roman. Формат 60x90/16.
Бумага офсетная. Печать ризографическая.
Уч.-изд. л. 9,65. Усл. печ. л. 11,5. Тираж 100 экз. Заказ № 8

Отпечатано в полиграфической лаборатории издательства
Таганрогского института имени А.П. Чехова.
Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 46

Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 61.РЦ.09.000.М.002400.08.02 от 05.08.2002