

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 3 2008

Российский журнал истории, теории и
практики медиапедагогике

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ № 3 2008
Российский журнал истории, теории и практики
медиапедагогике

ISSN 1994-4160 (печатная версия)
ISSN 1994-4195 (интернет-версия)

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

Учредители:

МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех»,
Бюро ЮНЕСКО в Москве, Ассоциация кинообразования и
медиапедагогике России, Южно-Уральский Центр
медиаобразования, Российская школьная библиотечная
ассоциация, Таганрогский государственный
педагогический институт, издатель ИП Ю.Д.Кучма

В 2008 году журнал выпускается при поддержке Администрации
Главы Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

Редакционная коллегия:

А.В.Федоров <i>главный редактор</i>	
Л.М.Баженова	А.П.Короченский
О.А.Баранов	В.А.Монастырский
Е.Л.Вартанова	С.Н.Пензин
С.И.Гудилина	Г.А.Поличко
В.В.Гура	В.С.Собкин
А.А.Демидов	Л.В.Усенко
Н.Б.Кириллова	Н.Ф.Хилько
С.Г.Корконосенко	А.В.Шариков

Адрес редакции:

Ассоциация кинообразования и медиапедагогике
России, 109542, Москва,
Рязанский проспект, д.99, офис У-430.

e-mail: tina5@rambler.ru
<http://edu.of.ru/mediaeducation>
<http://edu.of.ru/medialibrary>
<http://www.medialiteracy.boom.ru>
<http://www.mediaeducation.boom.ru>

Статьи для публикации в журнале принимаются только по
электронной почте.

© журнал «Медиаобразование»

Информационная поддержка:

Портал Московского Бюро ЮНЕСКО
<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya29062005124316.php>

Портал МОО ВПП ЮНЕСКО
«Информация для всех» <http://www.ifap.ru>

Портал «Информационная грамотность и
медиаобразование» <http://www.medigram.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

Актуальные новости

Альянс коммуникации и медиаобразования...4-6
Победители и лауреаты второго Всероссийского
конкурса Российской коммуникативной
ассоциации «Лучшая книга по коммуникативным
наукам и образованию» (2007-2008).....6-7

Страницы истории

Калач Е.В., Пензин С.Н. 1914 год –
начало медиаобразования в России.....8-22
Кадубец Т.П. Педагогические
условия формирования личности
школьника в виртуальной реальности.....23-30

Теория медиаобразования

Бушев А.Б. Неориторика и
понимание медиатекстов в Интернете.....30-44
Хилько Н.Ф. Отражение
бифункциональности эвристических
методов развития личности на
занятиях по фото/видеотворчеству.....45-51

Практика медиаобразования

Кузьмина М.В. Всероссийский форум
детского и юношеского экранного
творчества «Бумеранг» как среда
формирования медиакультуры
подростка в системе
дополнительного образования.....52-59
Архипов Б.В. Опыт реализации
интегрированного медиаобразования
в преподавании истории в
старших классах средней школы.....60-73

**Дети, молодежь и медиа:
социологический аспект**

Федоров А.В. Блоки вопросов и
заданий для выявления уровней
медиакомпетентности студентов.....85-100

Учебные программы

Федоров А.В. Программа учебного
специального курса для вузов «Развитие
критического мышления аудитории
в процессе медиаобразования».....101

Альянс коммуникации и медиаобразования

9-13 июня 2008 года в Москве прошла IV Международная конференция Российской коммуникативной ассоциации «Коммуникация в современной парадигме социального и гуманитарного знания» (Коммуникация-2008), организованная Российской коммуникативной ассоциацией (РКА) при поддержке МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех».

В ходе торжественного открытия конференции с приветствиями к ее участникам обратились президент РКА Ирина Розина, ректор Российского университета кооперации Владимир Кривошей и проректор Университета по международным связям и инновациям Елена Певцова, исполнительный директор СРКА Дэвид Уильямс, Председатель Правления МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» Алексей Демидов, представитель Национальной коммуникативной ассоциации США Стивен Биби, декан факультета журналистики Московского государственного университета Елена Вартанова и председатель Программного комитета конференции «Коммуникация-2008» Мира Бергельсон.

Председатель Правления МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» Алексей Демидов в своём выступлении отметил, что механизмы коммуникации являются базовыми при построении всех четырех элементов общества знаний – образования для всех на протяжении всей жизни, всеобщего доступа к информации, являющейся общественным достоянием, многоязычия и культурного разнообразия, а также свободы выражения. Он пригласил участников конференции, представляющих международное экспертное сообщество, ознакомиться с созданным в России порталом «Информационная грамотность и медиаобразование» (<http://www.mediagram.ru>). Портал был разработан по инициативе Комитета по информационным ресурсам Администрации Губернатора Ханты-Мансийского автономного округа – Югры в рамках реализации окружной программы «Электронная Югра (2006-2008)» консорциумом организаций в составе МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (<http://edu.of.ru/mediaeducation>), Таганрогского государственного педагогического института (<http://www.tgpi.ru>) и НИИ информационных технологий социальной сферы Кемеровского государственного университета культуры и искусств (<http://www.nii.kemguki.ru>).

Разработанный и открытый для тестовой эксплуатации портал уже получил эгиду «Альянса цивилизаций» ООН и высокую оценку руководителя специального проекта ООН - Media Literacy Education Clearinghouse (<http://www.aocmedialiteracy.org>) Джорди Торрента, отметившего превосходную работу российского консорциума. Эта работа также была отмечена главой Секции развития коммуникаций ЮНЕСКО Владимиром Гаем, по мнению которого российский портал станет

важным инструментом в развитии информационной грамотности и медиаобразования. Официальное открытие портала пройдет в Ханты-Мансийске в сентябре 2008 года в рамках IT-форума.

На конференции впервые была организована секция «Медиаобразование», на которой были представлены доклады медиапедагогов из Греции, России, США, Украины и других стран. Ведущий секции, президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, научный руководитель портала «Информационная грамотность и медиаобразование» профессор Александр Федоров открыл секцию и выступил с докладом «Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла».

Доцент Университета Миннесоты Барбара Рут Барк (Barbara Ruth Burke) выступила с докладом «Медиаграмотность в информационную эпоху» и рассказала о своем видении решения проблем медиаобразования в современной мировой системе высшего профессионального образования и отдельно остановилась на возможности реализации предложенной Александром Федоровым четырехсекторной модели медиаобразования в университетах США с добавлением некоторых дополнительных элементов.

Доцент Университета Македонии Катерина Серафим (Katerina Serafeim) выступила с докладом «Образование в области коммуникации и масс-медиа в греческих университетах», Заведующая Отделом теории и методологии гуманитарного образования Академии педагогических наук Украины Ганна Онкович провела презентацию на тему «Технологии медиаобразования». Доцент Таганрогского государственного педагогического института Елена Мурюкина выступила с докладом «Использование культурного наследия региона в медиаобразовательном процессе: теоретические аспекты», а аспирант Белгородского государственного университета Елена Талалаева – с докладом «Детская пресса как важный элемент медиаобразования детей и подростков». В работе секции участвовали члены Экспертного совета МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» – профессор Государственного университета – Высшей школы экономики Александр Шариков и профессор Таганрогского государственного педагогического института Валерий Гура.

На секции с сообщением «Новый интернет-портал «Информационная грамотность и медиаобразование» выступил Председатель Правления МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» Алексей Демидов. Он также вручил Александру Федорову от имени Оргкомитета Оптинского форума диплом «За сохранение культурно-нравственного наследия России».

В рамках конференции также прошла рабочая встреча членов Экспертного совета МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», в которой приняли участие Валерий Гура, Алексей Демидов, Александр Федоров, Александр Шариков и ответственный секретарь Правления МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», координатор Проекта «Красная книга культуры России» Ирина Комарова. Участники встречи обсудили

перспективные направления дальнейшего сотрудничества в области медиаобразования и других областях.

(из сообщения Пресс-службы МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», www.ifap.ru)

Победители и лауреаты второго Всероссийского конкурса Российской коммуникативной ассоциации «Лучшая книга по коммуникативным наукам и образованию» (2007-2008)

Номинация «Теория коммуникации»:

1 место. Кашкин В.Б. *Основы теории коммуникации*. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 256 с.

2 место. Саблина С.Г. *Коммуникация и общественные связи: Западные теории, методология, практика*. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 2007. 228 с.

Номинация «Политическая коммуникация»:

1 место. Киселев А.А., Самаркина И.В. *Интернет: модель и практики политического участия*. Краснодар: Оттиск, 2007. 104 с.

2 место. Пономарев Н.Ф. *Политические коммуникации и манипуляции*. М.: Аспект Пресс, 2007. 128 с.

Номинация «Риторика, речевая коммуникация, публичное выступление, ораторское искусство, культура речи»:

2 место. Мурашов, А.А. *Риторика: теория и практика*. М.: Изд-во Мос. псих.-соц. ин-та. Воронеж: МОДЭК, 2006. 528 с.

Номинация «Организационная, профессиональная и деловая коммуникация»:

2 место. Савруцкая Е.П., Кузнецова Е.И., Суханов А.И. *Коммуникационный менеджмент*. Ч. I. Н. Новгород: НГЛУ, 2002. 207 с.

Номинация «Учебная коммуникация»:

2 место. Мухамедьянова Г.М., Мухамедьянов С.А. *Портфолио: введение в теорию и практику*. Уфа: ЧУРАГУЛ, 2007. 103 с.

2 место. Гришанова И.А. *Коммуникативная успешность младших школьников (Теоретический и практический аспекты)*. Москва–Ижевск: изд-во Ин-та компьютер. исследований, 2006. 136 с.

Номинация «Компьютерно-опосредованная коммуникация, человеко-компьютерное взаимодействие»:

2 место. Пазухина С.В. *Психологические аспекты формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих педагогов в области разработки образовательных Интернет-ресурсов*. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2007. 72 с.

2 место. Жилкин В.В. *Инфосоциализация в образовании*. СПб.: Наука, 2007. 230 с.

Номинация «Культурная антропология, язык и коммуникация в контексте культуры»:

2 место. *Книга в системе общения: вокруг «Заметок библиофила»* / Авт.-сост. М.В. Рац. М.: Наследие ММК, 2006. 496 с.

2 место. Розин, В. *Семиотические исследования*. М.: ПЭР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2001. 256 с.

Лауреат конкурса. Ижилова Н.В. *Культурные смыслы экономического обмена: торг, рынок, ярмарка*. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2005. 148 с.

Номинация «Коммуникативные проблемы перевода»:

1 место. Королькова С.А., Булкина Е.В. *Traduction: Письменный перевод (франц. язык)*. Волгоград: Изд-во Волгоград. гос. ун-та, 2007. 231 с.

2 место. Ковалевский Р.Л., Новикова Э.Ю., Махортова Т.Ю. *Translation: Письменный перевод*. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. 222 с.

2 место. Усачева А.Н., Хайрова С.Р., Серопегина Т.В. *Translation: Письменный перевод (англ. язык)*. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. 229 с.

Номинация «Медиаобразование»:

1 место. Фатеева И.А. *Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации*. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2007. 270 с.

2 место. Чельшева И.В. *Теория и история российского медиаобразования*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.

1914 год – начало медиаобразования в России

*Е.В.Калач,
С.Н.Пензин,
кандидат искусствоведения, доцент*

Мы уже рассказывали на страницах журнала о подступах к медиаобразованию в Серебряном веке. Речь там шла о статье Савина Н.А., название которой потрясает, если вспомнить время ее публикации – 1914 год: «Кинематограф на службе у истории и литературы». Статью мы отыскивали в «Вестнике воспитания», 1914, № 8 [Калач, Пензин, 2007, с.9-19]. И вот новая находка: педагогический журнал Министерства народного просвещения «Свободное воспитание», выходявший в период с 1907 по 1918 годы. В первом номере этого журнала за 1916-1917 г. опубликована статья «Кинематограф и учащиеся (Ученическая анкета)». И опять мы переносимся почти на сто лет назад – в тот же самый 1914 год, год начала Первой мировой войны. Автор, скрывшийся под инициалами «Л.С.», подробно рассказывает «о материалах ученической анкеты о кинематографе, произведенной учеником VII класса Челябинского реального училища М.Голубых в 1914 году» [Л.С., 1917, с.90].

Во вступлении автор сожалеет, что к обстоятельному изучению влияния кинематографа на детей и юношество еще не приступили ни общество, ни педагогика. «Время от времени в отдельных городах России отдельные лица делают разрозненные попытки исследовать роль кинематографа в жизни молодежи. Эти попытки не объединены ни общим продуманным планом собирания материалов, ни единым методом разработки. Необходимо, очевидно, планомерное вмешательство общественных и педагогических организаций под руководством авторитетных центров» [Л.С., 1917, с.75]. Неправда ли, картина, нарисованная автором, дословно напоминает состояние медиаобразования в нашей стране во второй половине XX века, когда отдельные энтузиасты в разных городах на свой страх и риск составляли программы и пытались вводить кинофакультативы в школах и вузах до того, как в конце 60-х при Союзе кинематографистов СССР был организован Совет по кинообразованию, взявший на себя некоторые функции координационного центра.

Вместе с автором мы не можем не восхищаться, что с почином анкетирования своих товарищей выступил не педагог и не общественный деятель, а ученик 7 класса Челябинского реального училища Михаил Голубых. Никогда ни о чем подобном в наше время мы не слышали. В конце 1914 года Миша задался целью выяснить, насколько сильно увлечение чудом века – синематографом среди воспитанников реального училища, чем именно привлекает экран молодежь, и каковы культурно-эстетические запросы учащихся? Поражает научная грамотность в составлении пяти вопросов: 1) часто ли бываете в кинематографе? 2) в какое время: в учебное

или каникулярное? 3) какие картины вам нравятся и почему? 4) ходите ли в кинематограф с родителями или одни? 5) ходите в кинематограф случайно или намеренно?

Не правда ли, анкета – чудо, если помнить, что а) она создана почти сто лет назад; б) ее автор – школьник 16-17 лет.

Шла война, юный инициатор социологического исследования хотел еще больше актуализировать анкету и «выяснить, как относятся учащиеся к так называемым «военным» картинам, занимавшим в 1914 году почетное место в программах кинематографа. Но потом этот специальный вопрос был отставлен. Как оказалось впоследствии, сами учащиеся в ответах и без специального напоминания отмечали свое отношение к военным картинам» [Л.С., 1917, с. 76].

Познакомившись с вопросами, можно сделать предварительные выводы. Во-первых, в обществе того времени был достаточно большой интерес к кинематографу как к новому и сложному явлению. Легко предположить, что Миша не только смотрел фильмы, но читал рецензии на них и статьи о проблемах новорожденного искусства. Во-вторых, общая культура Серебряного века находилась на достаточно высоком уровне, что способствовало возникновению того направления в педагогике, которое много позже получит название медиаобразования. Наконец, в третьих, нельзя не воздать должное учителям реального училища, которые смогли воспитать юношу, умеющего самостоятельно и грамотно мыслить.

В своих размышлениях Миша явно выходил за рамки понимания аксиомы кинопроизводства (фильмы создаются для того, чтобы их смотрели), он имел представление о политической экономии, согласно которой фильм – продукт, зритель – потребитель. Первый, третий и пятый вопросы адресованы всей публике, второй и четвертый конкретизированы юношей применительно к школьным товарищам. Даже в современных анкетах не встретишь столь важного вопроса о времени «культпохода в кино» (учебное или каникулярное). В послевоенные годы практиковались побег с уроков в кино чуть ли не всем классом. Это рассматривалось как провинность, требующая наказания. И никому не приходило в голову исследовать причины столь массового явления. Типичен для детской аудитории и вопрос, ходите в кинематограф с родителями или одни? Самое главное, что юноша инстинктивно догадался о проблеме, которая позже получила название «Кино и зритель», понял, что детская аудитория принципиально отличается от взрослой.

Ах, как хотелось бы подробнее узнать, кто этот необыкновенный юный поклонник кино – Миша Голубых. Увы, и он сам, и автор статьи навсегда останутся нераскрытой тайной. Можно лишь предположить, что со статьей выступил кто-то из педагогов того самого реального училища, ибо в его распоряжении оказались бережно сохраненные ответы на анкету. Весь дальнейший текст – детальный анализ итогов анкетирования. Скорее всего, не ученику, а автору статьи принадлежит обработка ответных листов, подсчет различных процентов.

Нам неизвестно количество учащихся в том училище, но легко предположить, что анкетированием был охвачен весь контингент. Во всех классах было роздано 370 анкетных листов. Возвращено с ответами 297, т.е. 78%. Судя по всему, листки заполнялись одинаково охотно во всех классах. Автор предполагает, что если некоторые ответы звучат неопределенно, то это следствие детского неумения отчетливо формулировать свои мысли. Заполненные листки по классам распределяются (параллельные классы считаются за один) так: I кл. – 60 ответов, II – 70, III – 52, IV – 45, V – 35, VI – 19, VII – 16.

Что кинематограф к тому времени уже занимал прочно место в жизни школьников, доказывают следующие цифры. Только 26 учеников, т.е. 9% ответили, что никогда не были в кинематографе, а остальные 91% учащихся посещают его «часто», «средне» или «редко». Не успевшие еще ознакомиться с чудом века встречаются только в первых четырех классах, старшие ученики поголовно бывают в «кинематографе».

Если принять во внимание, что на языке учеников «редко» означает, по их пояснениям, один раз в месяц, а «средне» – от трех раз в месяц и больше, то статистика «частой» посещаемости приобретает значительный интерес, т.к. сообщает о тех, кто бывает в кинематографе еженедельно, а то и два раза в неделю, т.е. не пропускает ни одной новой программы. «Редко» посещающие составляют больше половины – 56%, «часто» – 29,8% и «средне» – 13,4%.

Самые активные зрители распределяются по классам так: I класс – 23%, II – 31, III – 23, IV – 28, V – 31, VI – 36, VII – 12. Автор обращает наше внимание на резкое падение интереса к кино среди старших учеников. Он объясняет это тем, что «более взрослая молодежь вполне определенно начинает чувствовать пресыщение кинематографом, который оказался неспособным ответить на повышенные запросы юношества. И если все же 12% учеников выпускного класса продолжают часто посещать кинематограф, то вовсе не ради него самого, а из побуждений совершенно посторонних» [Л.С., 1917, с.77]. Действительно, некоторые старшеклассники откровенно признаются: «Кинематограф для меня ничего интересного не представляет». «Часто в кинематографе я картин не смотрю, а разговариваю с соседями».

На второй вопрос 48% учащихся ответили, что посещают кинематограф в «учебное время», 39% – «в каникулярное», остальные 12% бывают там круглый год. Данная тенденция сохраняется и сегодня: летом молодежь меньше увлекается чисто «комнатными» (в терминологии автора) развлечениями, к тому же многие учащиеся разъезжались по деревням и дачам. («В каникулярное и без того много дела». «Летом и без этого много удовольствия». «Предпочитаю гулять».) Автор здесь делает важное обобщение: «Но в учебное время детей гонит в кинематограф не одно отсутствие удовольствий. Правда, широко организованный зимний спорт (лыжный, конькобежный и др.) мог бы успешно отвлекать молодежь от душных, потных, промозглых зал кинематографа. Но, как это ни странно,

здесь на Урале учащихся иногда морят унылой шагистикой в полутемных пыльных коридорах, но никогда не выводят на свежий зимний воздух для игр, прогулок, экскурсий. Кроме того, учебное время настолько тяжело, угнетающе действует на психику учащихся, что кинематограф является в своем роде опиумом, к которому юношество прибегает, чтобы «забыться». Недаром комические картины по популярности занимают первое место в ответах учеников» [Л.С., 1917, с.78] Остается добавить, что подобное явление было характерно и для послевоенного так называемого «трофейного» кино, служившего отдушиной и отвлечением от школьной схоластики и скуки.

В статье отмечается, что неудачно отредактированный пятый вопрос дал весьма ценный материал для суждения о том, с какими запросами подходит к кинематографу учащаяся молодежь. Намеренно посещают 67% учеников, случайно – 33%. Автор убежден, что само по себе слово «намеренно» еще мало говорит о настоящих намерениях ученика. Значит ли это, что он идет именно в кинематограф, а не в другое место, независимо от содержания показываемых картин? Или «намеренность» относится именно к программе? Часть учеников ответила достаточно определенно в последнем смысле, другая – наоборот.

Автор сомневается, что молодежь внимательно выбирала программу картин, отправляясь в кинематограф. Парадокс: если кто и делает выбор, так это ученики младших классов, а не более зрелые юноши, как можно было бы предполагать. Вот как распределяются по классам посещающие кинематограф случайно: в I классе их 18%, во II - 17%, в III - 21%, в IV - 26%, в V - 51%, в VI - 68%, в VII - 62%.

Оказалось, самыми солидными, разборчивыми посетителями кинематографа являются ученики первых четырех классов. А чем старше, тем более безразличия проявляют ученики к тому, что им покажут. Да, малыши почти сто лет назад шли в кинематограф с самыми серьезными намерениями. «Они смотрят на него, как на просветительное учреждение, подобное школе, но только более занимательное. Из их среды не прозвучит ответ, вроде вышеприведенного: «В кинематографе часть картины не смотрю, а разговариваю с соседями». Наоборот, первоклассник пишет: «Если учебные картины, то намеренно хожу, а на неучебные – случайно». Под «учебными» картинами ученики подразумевают, как можно судить по листкам, и видовые, и исторические, и научные, и картины, по произведениям писателей-классиков, и даже «хронику». Сгруппировав ответы, в которых отмечался предпочтительный выбор так называемых «учебных» картин, мы обнаружили, что «учебные» картины нравились в I классе - 23% учащихся, во II - 27%, в III - 36%, в IV - 42%, в V - 25%, в VI - 5%, в VII - 31% (последнюю цифру составляют главным образом видовые картины, к которым интерес сохраняется до старшего возраста).

Приведенные цифры считаем не лишним дополнить подлинными ответами. «Учебные» – видно, как добывают руду или льют чугун и др. металлы». «Научные, потому что редко можно самому увидеть настоящие

явления». «Потому что из них получаешь довольно веские (!) сведения и узнаешь то, чего раньше не знал», «Потому что в них нахожу много поучительного». Это общие соображения. А вот более конкретные замечания: «...Классические, видовые и научные. При виде первых как-то отдыхаешь, и они знакомят с литературой, а литература – рассадник образования. Вторые и третьи удовлетворяют любознательность и пополняют наши знания по географии, этнографии, естественным наукам». «Видовые – интересно знать новые места». «Путешествия и из святой жизни, потому что я люблю географию и святую жизнь». «О жизнях русских писателей, которые как учились и как воспитывались». «Старинный быт народов». «Восстанавливается древняя жизнь». «Исторические, потому что люблю действительность». «Исторические, потому что меньше пускается в ход фантазия». Но есть и защитники фантазии: «...Сказочные драмы». «...Картины, в которых больше фантазии» (как видим, фантастический жанр в фаворе во все времена.) «Видовые и путешествия, потому что забываешь драки (!), Челябинск и мысленно путешествуешь где-нибудь в джунглях Африки, Америки или Австралии».

«Запросы малышей, как видим, и достаточно серьезны, и многообразны, – делает вывод автор, – За недостатком места упомянем еще картины, имеющие успех у младших возрастов: «...Хирургические», «...Зоологические», «Приключения...» Чем объяснить, что в группах более раннего возраста так ясно очерчены серьезные запросы, острая любознательность, жажда знаний, а с V класса интересы резко меняются. Вместо «учебных» спросом начинают пользоваться драмы, фарсы, комические, «пикантные». Прежде всего, повинны в этой метаморфозе общие условия школьной, семейной и общественной жизни, мало благоприятствующие расцвету индивидуальности. Пытливый, ищущий мальчик усилиями школы, педагогической бюрократии, а отчасти и семьи, постепенно превращается в надломленного чиновника, отбывающего мундирно-учебную повинность» [Л.С., 1917, с. 81].

Читатель-педагог, дорогой коллега! Перечтем важнейшие мысли нашего отважного предшественника-учителя и задумаемся: а к нам это не относится? «Даже по форме ответов можно проследить, насколько ученики младших классов мыслят оригинальнее, ярче, смелее, чем старшие, – продолжает учитель-новатор. – Отчасти в сам кинематограф постепенно разочаровывает более требовательных мальчиков. Запас «учебных» картин так невелик, пополняется он редко. Ленты этого типа – короче куриного носа, тогда как всевозможные драмы и фарсы искусственно удлиняются. «Нагонят метраж» – таков термин, известный фабрикантам лент и кинематографистам. Кинематограф, который в иных, более нормальных условиях мог стать могучим просветительным средством, в руках предпринимателей-капиталистов делается орудием понижения морального уровня масс... Итак, кинематограф не может с достаточной полнотой ответить на серьезные запросы молодежи? Но эти запросы все-таки сложились и проявляются» [Л.С., 1917, с. 81].

Прежде всего отметим, что схожие мысли мы уже встречали у другого педагога того времени – в статье Н.А.Савина 1914 года «Кинематограф на службе у истории и истории литературы»: «Кинематограф как пособник истории очень ненадежная в научном смысле величина, и пройдет еще много времени, прежде чем всемогущий кино станет неотъемлемой принадлежностью исторического кабинета в средней школе... И кто может учесть роль «великого немого» в нашем литературном одичании? Кино вырабатывает при помощи мелодрам особую мораль, но он же подсовывает и свою собственную историю и дает искаленное литературное произведение; широкие слои публики проглатывают эту нездоровую пищу, и нет сил бороться с этим явлением нынешнего дня. Расплачиваться же придется теперешнему молодому поколению, когда оно будет «строителем жизни» [Савин, 1914, с.16].

Как видим, оба автора в размышлениях о потенциале кинематографа основывались на *опережающем* принципе; оба критически относились к тогдашнему кинорепертуару, но верили, что в будущем положение изменится. У сегодняшних учителей проблема прямо противоположная: за прошедшие с того времени неполных сто лет снято слишком много шедевров и просто отличных фильмов, к тому же количество их с каждым годом увеличивается. И большая часть этого богатства может стать надежным помощником педагога. Может, но не становится хотя бы потому, что учителю не под силу ориентироваться в этом богатстве. Требуются надежные лоцманы для плавания в море-океане под названием «кино». Иными словами, требуется помощь медиаобразования.

На наш взгляд, автор подметил важную особенность юной киноаудитории: младшие кинозрители в своем развитии могут опережать старших и более серьезно относиться к просмотру картин. Возможно, мы имеем дело с определенными закономерностями. Во всяком случае, одни из нас с этим интересным явлением столкнулся через тридцать лет после анкетирования в Челябинском реальном училище. Из десятилетнего обучения в средней школе особо выделил один из ранних – третий год: «Третий класс стал переломным в моей школьной жизни. На уроках и из учебников узнал о существовании вселенной. До этого я знал лишь один мир – конкретно-бытовой, тот, что окружал меня. Конечно, и он не ограничивался средой обитания; еще до войны знал, что дедушка с бабушкой живут в смоленской деревне, а двоюродный брат – в Москве. Знал, что есть другие страны, в том числе Германия. В эвакуации увидел воочию другие города и села. Места были новые и абсолютно незнакомые, но в принципе это была та же самая реальность: люди, дома, школы, земля под ногами, смена дня и ночи и т.д. И вдруг до меня дошло, что есть иная реальность без привычной обыденности – солнце, луна, планеты, звезды. Больше всего меня потряс тот факт, что земля круглая, т.е. подобна мячику ограничена в своей площади, а пространство вокруг бесконечно. Помню, как я упивался новой информацией, смаковал ее. Как ни странно, ощущал, что это я сам

становлюсь старше и понимаю то, что ребенку не доступно» [Пензин, 2008, с. 72].

Возможно, нечто подобное испытывали и юные челябинцы, а кинематограф, с одной стороны, удовлетворял их любознательность и жажду новых знаний, а с другой – стимулировал их. Относительно влияния школы анкета ответов не содержит, а вот ответы на вопрос «ходите в кинематограф одни или с родителями» представляют интерес. С родителями, родными или вообще со старшими ходят в кино 33%, одни или с товарищами – 67%. Интересно распределяются эти группы по классам. Посещающих с родителями или родными было: в I классе - 46%, во II - 45%, в III - 34%, в IV - 13%, в V - 8%, в VI и VII - 0%.

Напомним, что наиболее серьезные запросы отмечены как раз в тех группах, которые чаще ходят в кинематограф намеренно и чаще ходят вместе с родителями. «Начиная с V класса, направляющая рука родителей исчезает, – напоминает автор статьи, – происходит ли это потому, что авторитет родителей к известному возрасту детей сильно у mažается или ослабляется нравственная связь между «отцами и детьми», – сказать трудно. Во всяком случае, из ответов детей можно видеть, что у них с отцами весьма мало общих интересов, мало взаимного понимания. Симптоматичными являются ответы некоторых малышей, где явно сквозит гордость, что они уже начали ходить в кинематограф без родителей. Но совершенно определенно отвечают старшие классы: «Бываю в кинематографе преимущественно с барышнями, иногда – один, но никогда с родителями». «Скорее пошел бы с людьми одинаковых со мной требований, т.е. с товарищами». «Один, ибо очень не люблю сидеть с гимназисткой на глазах родителей». А вот и вовсе жесткий ответ: С родителями себя чувствуешь стесненно, а потому предпочитаю без излишней роскоши». «Где-либо на улице встречаешь товарища или барышню, которую приглашаешь лично для своего удовольствия в кинематограф». Стихотворный ответ пятиклассника:

«Я вольная птица, – пою, что хочу,
Гуляю по воле, по ветру лечу.
Одна есть зазноба, я с нею хожу
И ею всегда я, как небом, дышу».

Здесь мы сталкиваемся с большим вопросом. У учащихся совершенно отсутствуют легальные формы общения с себе подобными, а особенно с молодежью другого пола. Нет клубов, кружков, собраний, где молодежь могла бы свободно, непринужденно беседовать, спорить, заниматься саморазвитием, веселиться, отдыхать. Бюрократический школьный режим берет под подозрение всякую попытку молодежи собраться. Особенно острой неприязнью педагогов пользуется общение мальчиков с девочками, юношей с девушками. Точно чистое от нечистого тщательно оберегаются учащиеся обоего пола друг от друга. Создается нездоровая атмосфера запрета, тайных вожделений, обожания, флирта. И в результате по пословице: «гони природу в дверь, она войдет в окно», на долю кинематографа выпадает совершенно несвойственная ему роль места встречи молодежи, роль нелегального клуба.

Молодежи некуда деться. Вот характерное двустишие пятиклассника: «Куда ни поеду, куда ни пойду, Я вечно унылый к «Модерну» спешу».

...Кинематограф – суррогат клуба. Кто хочет бороться с вредным влиянием экрана, должен подумать и о нормальном развитии ученических клубов и ни в коем случае не делать клубы замкнутыми» [Л.С., 1917, с.84.].

Ну, как? Согласитесь, это потрясающе: на заре медиаобразования обращается внимание на проблемы, на которых и сегодняшняя школьная педагогика все еще пробуксовывает. Автор подметил одну из самых болевых точек не только школы, но и всего общества: взаимоотношение полов. И намекает на принципиально новые возможности поиска ответа: кинематограф. А мы вновь проводим параллель с нашей школой сороковых годов: «Напомню, что за год до Победы ввели раздельное обучение... Настоящая жизнь начиналась лишь за порогом школы. Там мы старались нейтрализовать минусы раздельного обучения, наверстать упущенное. Как говорил лев Бонифаций из мультфильма Ф.Хитрука: «Хорошо, что есть каникулы!» А на каникулах – пионерлагерь, где мальчишки и девчонки вновь вместе... У лагеря было огромное преимущество перед школой: он выступал противовесом раздельному обучению. В младшем отряде вся детвора была вместе – и на линейке, и в спальне. В старших мальчишки были изолированы от девчонок лишь в спальнях палатах. Остальное время мы были неразлучны.... Как верно показано в «Ста днях после детства», лагерь – территория любви. Но на пары мы не разбивались, а вместе с девушками отправлялись в соседние лагеря, где по вечерам крутили кино...» [Пензин, 2008, с.89].

Автор точно определил одну из важнейших функций кино, которая позже названа коммуникативной (общения): «Кинематограф – суррогат клуба». Он предлагает в связи с увлечением школьников кинематографом подумать «о нормальном развитии ученических клубов». Через полвека нашему коллеге О.А.Баранову пришла в голову простая мысль: соединить эти два интереса к общению, слить воедино ученический клуб и просмотр фильмов. Так родился знаменитый киноклуб им. А.Довженко школы-интерната № 1 в Калинин. А первый – со времен ликвидации ОДСК (Общества друзей советского кино) – киноклуб в нашей стране был создан в Ленинграде в 1957 году при кинотеатре «Молодежный». В 1965 году и в Воронеже был организован киноклуб «Друзья десятой музы» при кинотеатре «Пролетарий».

Наконец, самый интересный вопрос, какие картины больше всего нравились разным возрастным группам учащихся? На первом месте – комические, отмеченные в 24,3% ответов. По классам ответы эти распределяются: в I кл. - 20%, во II - 21%, в III - 21%, в IV - 15%, V - 42%, в VI - 26%, в VII - 0,6%.

Самые старшие, напомним, вообще относятся довольно безразлично к содержанию картин, почему так мала последняя цифра. «Да и не может их удовлетворить балаганное кривлянье Глупышкина с Дурашкиным, – считает автор. – У остальных симпатии к комическим довольно прочны.

Первоклассники объясняют это просто: «Люблю смешное». У более взрослых мотивы серьезнее и определеннее. «Комедия, потому что драмы все на один лад, а видовых хороших не ставят». «Потому, что рассеивают дурное настроение». «Комические заставляют посмеяться от души и забыть всякие невзгоды». «С намерением развеселиться». «Так как после нашей ученической жизни чувствуется сильное утомление, то интерес представляет видеть веселые картины». «Комические, преимущественно с Максом Линдером, потому что забываешь обыденную жизнь и смеешься беззаботным детским (!) смехом».

На этих ответах нельзя не остановиться. В IV классе дети уже скорбят об утраченной способности посмеяться беззаботным детским смехом. «В золотую пору малолетства» учащиеся уже надломлены. Им известно «дурное настроение», «всякие невзгоды», от которых хочется забыться, «сильное утомление», тягость «обыденной жизни», от которой на минуту спасают гримасы и ужимки Линдера.

«Равнодушно слушая проклятья
В битве жизни гибнущих людей,
Из-за них вы слышите ли, братья,
Тихий плач и жалобы детей?».

Детские годы нашей молодежи протекают в высшей степени тяжелой, душевной атмосфере средней школы. Вместо безоблачного солнечного детства, томительные годы подобия места дисциплинарного заключения всем формализмом, фальшью, несуразными программами, внешкольным надзором и последовательно проводимым насилием над чуткой детской душой. И вот – надломленность, утомление, привычка к искусственно возбуждающим веселье средствам, своего рода «морфинизм»... Безобидный с первого взгляда факт – тяготение учащихся к комическим картинам при вдумчивом рассмотрении оказывается «свидетельством о бедности» нашей общественной, семейной и особенно школьной жизни. Нищие – мы не бережем душевных сил молодой России, безрассудно тратим их, опустошая сад жизни, и становимся еще более нищими» [Л.С., 1917, с. 86].

Комментарии, как говорится, излишни. Не менее грустные размышления вызывают у автора ответы, в которых реалисты признаются в симпатии к жанру, занимающему у них второе место по популярности (19,9% всех ответов) – так называемые «драмы». Их поклонники по классам распределяются так: в I кл. - 11%, во II - 8%, в III - 34%, в IV - 11%, V - 20%, в VI - 47%, в VII - 12%.

«Седьмой класс и здесь поддержал свою репутацию «скептиков»: «Драмы не нравятся, потому что много выдумки и глупости, действующей на нервы». Трудно оспаривать справедливость этой слишком снисходительной даже оценки современных драматических лент. «Сашка-Семинарист», «Сонька-Золотая ручка», «Рокомболь», «В тине разврата», «В паутине страстей и порока». Трудно оставаться спокойным, характеризуя эту отвратительную помесь слезливой мелодрамы с бесшабашной уголовщиной, пинкертоновщиной и ... порнографией. Растворяющее влияние этого сорта картин, особенно на свежую, чуткую душу, – несомненно огромно.

Установлено исследованиями криминалистов влияние кинематографических драм на рост и формы преступности, особенно детской.

Но чем же все-таки привлекают «драмы» учащихся? Глубоко характерны ответы третьеклассников: «Драмы, для понятия жизни»... «Драмы, потому что о жизни человека». «Драмы, за правдоподобные сюжеты». Третьеклассники и здесь остаются верны своему взгляду на кинематограф, как на школу жизни. Можно сожалеть о том, что дети слишком рано начинают стремиться к «понятию жизни», но еще более нельзя не пожалеть, что изучается и понимается ими жизнь по «сильнопотрясающим», «захватывающим» драмам кинематографа.

Школа регламентирует каждый шаг ребенка. Семья обстоятельно и педантично учит шаркать ножкой, «правильно» держать вилку. А когда у мальчика просыпается желание «понять жизнь», он не обращается ни к школе, ни к семье. Идет в кинематограф, где показывают захватывающую драму длиной в 3000 метров с несравненной Астой Нильсен в главной роли. Семья и школа стоят далеко от внутренней жизни молодежи. Последняя предоставлена самой себе и влияниям улицы, экрана, книжки, газеты...» [Л.С., 1917, с. 87].

Читая искренние признания нашего далекого коллеги, трудно вновь удержаться от параллели с нашей школой через тридцать лет (т.е. середины сороковых годов): «Школа той поры оставалась надежным придатком государственной бюрократически-тоталитарной машины. Как власть отказалась признать, что с фронта люди возвращались совершенно другими, так и школа не заметила нашего раннего взросления, никак на него не отреагировала... На месте Министерства просвещения срочно ввел бы для нас предмет «Война и Победа», который ответил бы на наши вопросы. Вместо этого нас заставляли детально изучать строение дождевого червя. Послевоенная школьная программа не признала наше ускорение в развитии, была по-прежнему рассчитана на несмышленишей. Зазор между потребностями юных умов и тем, что давала школа, увеличивался» [Пензин, 2008, с.86]. Сопоставление двух текстов подталкивает нас задать себе вопрос: а сегодня?

Вернемся в 1914 год и прочтем отобранные Л.С. наиболее интересные ответы тогдашних тинейджеров о драме: «Драмы из обыденной жизни, где человек стремится побороть в себе все дурное, где участвует человек с определенными убеждениями, наделенный хорошими задатками. Герои этих картин являются моими героями». «Интересно, как человек вывернется».

Вредное влияние кинематографа можно усмотреть из следующих ответов (V и VI кл.): «Предпочитаю пикантные, потому что заставляют бушевать молодую кровь», «Более предпочитаю с шансонетками», «Картины легкого содержания», «Нецензурные», «Авантюрные», «Картины, на которые обыкновенно учащимся не разрешает начальство» (вот она обратная сторона запретов!).

Таким образом, молодежь проходит путь от пытливого, любознательного посетителя кинематографа, предпочитающего «учебные,

полезные картины (I– III классы) до любителей пикантного, «нецензурного» зрелища, заставляющего бушевать молодую кровь (VI и VII кл.), или до апатичных юношей, полных безразличия к тому, что им приходится смотреть.

Анкета наталкивает на весьма печальные выводы о культурных запросах учащейся молодежи. Но она наталкивает и на целесообразные средства борьбы с засильем «Великого Немого». При широкой, продуманной коренной реформе всего строя жизни борьба с кинематографом не так трудна. В самом себе кинематограф несет вместе с ядом и противоядие. К счастью, растлевающее влияние экрана неглубоко, следы его влияния поверхностны. Вот яркое выражение мимолетности впечатлений от кинематографа – ответ шестиклассника в стихах:

«Меня волнует моря шум,
Картины чудные природы,
Волненье страсти, жар любви,
Ненастье поздней непогоды.
Все оставляет след в душе
На час, на день – никак не доле.
И взор, оставшись без картин,
Гуляет радостно на воле» (Л.С., 1917, с. 88).

Будем великодушны к нашему коллеге из Серебряного века и не станем его упрекать за то, что не дано было ему предвидеть грядущее могущество кинематографа, который очень быстро по своим возможностям сравнивается с традиционными искусствами и делается надежным помощником воспитателя. Он не догадывался, что жанр, объединенный им термином «драма», станет плацдармом для экспериментальных поисков Тарковского, Муратовой, Бергмана, Антониони, Трюффо, Фассбиндера, Копполы и многих других ведущих мастеров мирового кино. Главное в другом: он преподавал нам урок тесной связи нарождавшегося медиаобразования с глобальными проблемами всей педагогики. Мы же зачастую заикливаемся на частных вопросах внутри истории и теории самой медиапедагогики, не связывая последнюю с общими задачами средней школы.

Заключительная часть статьи посвящена так называемым «военным» картинам, поскольку шла война, и эти ленты пользовались успехом у 18% учащихся. По классам «неравнодушные к подвигам Марса» распределяются: в I кл. - 33%, во II - 25%, в III - 0%, в IV - 15%, V - 11%, в VI - 0%, в VII - 0%.

Полное равнодушие старшеклассников к «военным» картинам автор отчасти объясняет низкопробным характером этих лент: «Неизменный Вильгельм с поднятыми усами, бутафорские сражения с картонными домиками, взлетающими на воздух. Более взрослых учеников эта фальсификация не привлекает. Но на малышей действует неотразимо. Приводим отзывы любителей военных картин:

I кл. «Интересно смотреть героев войны». «Потому что говорится про героев». «Интересно знать перенесение (!) и мучение солдат». «Интересно узнать, что делается на войне».

II кл. «Мне нравится смотреть какой-нибудь подвиг солдата или высших чинов». «Охота узнать, какие и когда были войны». «Потому что люблю воевать». «Потому что люблю играть военному (!) обучению».

III кл. «Из военного жанра, потому что там солдаты бывают в красивых формах и бывают у них часто скачки и упражнения». «Какие события происходили во время каких-нибудь великих людей или царей и какие войны происходили и кто разбил и как».

IV кл. «Нравятся не потому, что эти картины кровавые, а потому, чтобы узнать, как и с какими чувствами войны заступаются и бьются за родину». «Потому что люблю в этой картине представлять героем самого себя». «Я люблю смотреть взрывы снарядов».

Впрочем, интерес к картинам военного характера следует считать значительнее, чем это выразили в цифрах выше. Дело в том, что и исторические картины тоже не обходятся без военных действий. В некоторых ответах варьируется одно и то же положение: «Люблю исторические, потому что там всегда есть воинственное». Трудно сказать, в какой мере интерес к военным картинам вызван всей обстановкой и атмосферой переживаемого времени. Вкусы учащихся в мирное время не были обследованы» [Л.С., 1917, с. 90].

Комментировать интерес реалистов к «военным» фильмам сложно, т.к., с одной стороны, то была не Великая Отечественная, когда речь шла о защите Родины, а совершенно иная, с нашей точки зрения, бессмысленная война: у русских, немцев, французов и других не было абсолютно никакого повода убивать и калечить друг друга. Но, с другой стороны, понятен мальчишеский восторг и преклонение перед подвигами «героев», о которых сообщалось в тогдашних средствах массовой информации. Кинематограф, очевидно, не был исключением.

Итак, благодаря нашей находке – пожелтевшим от времени страницам журнала «Свободное воспитание» - № 1 за 1916-1917 годы – мы, словно в машине времени, совершили экскурс в одну из российских школ времен первой мировой войны. А времена были тяжелыми, о чем напоминает в передовой статье журнала «Не «что-нибудь», но «все» для детского блага»: «Атмосфера, в которой приходится теперь производить свою работу работникам для детского блага, никогда, может быть, не была так тяжка, как сейчас. Уже одно усиленное развитие детской преступности в странах Европы, участвующих в кровопролитной борьбе, ярко говорит нам о тех условиях, в которых принуждена протекать теперь педагогическая работа. Но это говорит и о другом, – говорит о том, какая огромная, как никогда, должна быть направлена в эту область работа, – какая энергия, какая любовь должна быть направлена сюда!» [Горбунов-Посадов, 1917, с.1].

Вот вам и подсказка, почему в 1917 году вдруг вспомнили о материалах ученической анкеты о кинематографе, произведенной учеником VII класса Челябинского реального училища М.Голубых в 1914 году, и внимательно эти материалы проанализировали. Миша Голубых оказался первопроходцем, в трудное для школы время: его анкета побудила педагогов обратить свой взор к новому потенциальному союзнику и помощнику – к кинематографу. Мы не знаем, какое впечатление статья Л.С. произвела на современников. Легко предположить, что она невольно подталкивала к важным выводам: если хорошие картины воспитывают вкус юных зрителей, а плохие развращают и портят его, то и наоборот, школьники с развитым вкусом будут требовать от кинематографистов умных и содержательных

фильмов, а воспитанные на дурных образцах, удовлетворятся подделками под искусство. Другими словами, статья давала понять, что школа не может и не должна быть равнодушной к такому мощному новому медиа (в современной терминологии), как кинематограф. В ряду «производителей фильмов» (кинофабрики), «прокатчиков» (кинотеатры) и, наконец, «юных зрителей» (школа) ощущалась необходимость принципиально новой фигуры – грамотного в вопросах кинематографа учителя, который выступал бы посредником между фильмом и учащейся молодежью. Ныне эта специальность узаконена и имеет точное название: медиапедагог. Очевидно, что задатками данной специальности владели Миша Голубых и Л.С.

Итак, нами найдены две статьи о начале в 1914 году серьезных исследований проблемы «Кино и школа». Кроме того «в московском журнале «Педагогический сборник» (1914) указывалось, что кинематограф при правильном использовании может стать одним из учебно-воспитательных пособий» [Цит. по: Чельшева, 2006, с.47]. Данные факты дают нам основание считать датой начала медиаобразования в России 1914 год. Конечно, и раньше педагогов привлекала проблема восприятия кинематографа учащейся молодежью. Теперь в нашем распоряжении имеются исторические первоисточники, подтверждающие, что в 1914 году предпринята попытка комплексного подхода к решению этой проблемы: в теории и на практике. Разумеется, пока о данной дате можно говорить очень условно, равно как весьма условно приходится считать годом рождения отечественного игрового кино 1908-ой, а историю русского кинематографа открывать «Понизовой вольницей»...

Однако, цифра, которую мы предлагаем для обозначения старта медиаобразования, не случайна. Первая мировая война, начавшаяся в 1914 году, стала мощным катализатором для бурного развития российского кинопроизводства, А это в свою очередь послужило невольным толчком для пробуждения осознанного интереса к кино со стороны педагогики.

Примечания

Горбунов-Посадов И. Не «что-нибудь», но «все» для детского блага // Свободное воспитание. 1916-1917. № 1. С.1.

Калач Е.В., Пензин С.Н. Медиаобразование в Серебряном веке // Медиаобразование. 2007. № 2. С.9-19.

Л.С. Кинематограф и учащиеся. (Ученическая анкета) // Свободное воспитание. 1916-1917 № 1. С.75-90.

Пензин С.Н. Мой Воронеж после войны. Воронеж: изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2008. 266 с.

Савин Н.А. Кинематограф на службе у истории и литературы // Вестник воспитания. 1914. № 8.

Чельшева И.В. Теория и история русского медиаобразования. Таганрог, 2006. 205 с.

Педагогические условия формирования личности школьника в виртуальной реальности

Т.П.Кадубец

XXI век знаменуется новыми открытиями и технологиями. Появление компьютеров означает начало нового этапа, сходного по своей мощи и значимости с изобретением печати. Компьютер не просто переносит человека в какую-то другую точку того же самого пространства, он позволяет войти в иное пространство, и не только войти, но и пересоздать его, построить новый жизненный мир. Появилось новое пространство – виртуальное или киберпространство. Новый век стал веком электроники и цифровых технологий, а окружающая среда уже не может быть охарактеризована только физическим, реально существующим пространством. Виртуальная среда и ее реальность становится средой общения и социализации современников. Школьник XXI столетия получает образование в среде не только реальной, но и виртуальной, насыщенной множеством источников информации.

Теоретические работы отечественных и зарубежных специалистов в области гуманитарных исследований виртуальной реальности У.Купера, Э.В.Ильенкова, Н.А.Носова, М.Ю.Опенкова, С.И.Орехова, М.Хейма, С.С.Хоружего, А.Д. Урсул позволяют определить виртуальную реальность как реальность, образуемую из фактов восприятия органами чувств предметов действительности при их (предметов) физическом небытии. В настоящее время под «виртуальной реальностью» понимается система (или интерфейс), создающая в реальном времени (с помощью электронных устройств) альтернативную для восприятия действительность, то есть модель какой-либо реалистической среды, передаваемой человеку через ощущения.

Осмысление информации, предоставляемой виртуальной реальностью, может быть уже не только теоретическим, но и практическим: наглядно-образным или наглядно-действенным. Поэтому вполне логично считать, что виртуальная реальность позволит поднять качество образования на другой, более высокий уровень, поскольку, виртуальная среда обладает специфическими информационными и инструментальными возможностями.

Всемирная компьютерная сеть Интернет, как составная часть виртуальной реальности, предоставляет совершенно уникальные возможности для виртуального диалога ребенка с наукой и культурой. Но, технократизация мышления, экологический кризис, потеря индивидуальности личности заставляют педагогов задуматься не только о природе виртуальной реальности, но и ее скрытых сущностях. Часто пользователь начинает относиться к компьютеру, как к живому существу, или начинает отождествлять себя с компьютером. Постепенно стирается грань между живым и неживым, между личностью и компьютером, материальным и духовным, между виртуальной и истинной реальностями. Речь идет об «интернет-зависимости».

Несмотря на впечатляющие возможности компьютерной техники, как указывают Э.В.Ильенков, В.Н. Веселовский, Н. Винер, В.Н. Ермолаев, А.Е.Мещеряков, А.В. Суворов, компьютер остаётся, прежде всего, машиной, созданной человеком. Излишне восторженное отношение человека ко всякого рода механическим устройствам приведет лишь к обезчеловечиванию живых людей. «Машине – машинное, человеку – человеческое» (А.В.Суворов).

Появление интернет-зависимых людей не единственная проблема информационного общества. Эта проблема может быть легко преодолима при условии целесообразно организованного процесса становления личности разумного человека в *педагогической среде* виртуальной реальности. По мнению В.А. Караковского: «...сегодня наше традиционное стремление к полной и окончательной определенности стало тормозом в развитии педагогической науки и практики. Одномерный подход обедняет творчество, свертывает многообразие, ибо сужает педагогическое пространство. Противоположные, взаимно исключаящие явления могут вступать во взаимодействие, интегрироваться и даже переходить друг в друга» [Караковский, 1992, с.118]. В настоящее время очевидно, что бессмысленно преподавать и требовать запоминать наизусть данные и сведения, которые сегодня общедоступны. Это ставит перед образовательной системой задачу создания соответствующей технологии достижения школьниками определенного культурного, медиаобразовательного уровня.

Исследованию разнообразных направлений и проблем использования компьютерной техники в педагогическом процессе посвящены работы многих ученых Запада и нашей страны: С.Пейперта, Б.Хантера, Е.С.Машбица, И.В.Роберт, А.В.Федорова, И.А.Зимней, Л.А.Ивановой и др. Благодаря виртуальному пространству глобальной сети Интернет предоставляется возможность доступа каждому пользователю к источникам мировой культуры, как «социально богатой окружающей среды», что обеспечивает «реализацию цели воспитания личности, способной строить жизнь, достойную человека» (по Н.Е. Щурковой). Это значит, что педагогически целесообразное руководство процессами познания и становления личности ребенка в виртуальной реальности позволит осуществлять действительно творческое, духовно-культурное развитие школьника.

Под формированием личности в виртуальной реальности понимается процесс становления человеческого индивидуума под воздействием как целенаправленных влияний (воспитание в собственном смысле слова), так и разнообразных, нередко противоречивых влияний реальной и виртуальной окружающей среды.

Стратегия формирования личности школьника в современных условиях развития информационно-коммуникационных технологий и появления наряду с обычной естественной средой жизни человека виртуальной среды, может быть определена созданием *педагогической среды виртуальной реальности*. При этом *экология* воспитательной среды виртуальной

реальности является важной ее составляющей, поскольку, учитывая особые формирующие возможности среды в которой осуществляется педагогический процесс, невозможно в современных условиях жизни создать «педагогически чистую» среду.

Под *педагогической средой виртуальной реальности* понимается воспитывающая среда, динамическим компонентом которой является виртуальная реальность единого информационного образовательного пространства, которая увлекает, движет, охватывает ребенка, властвует и программирует его поведение. Это среда, в которой «наличное социокультурное содержание» (по Слободчикову В.И.) виртуального пространства современного информационного общества превращается в средство и содержание образования и воспитания. Здесь происходит встреча социокультурного опыта и личностного опыта ребенка. Статичным компонентом являются локализованные участки среды, наполненные воспитывающим и образовательным содержанием (клубы, студии, сообщества), позволяющие прогнозировать и управлять процессом формирования личности (рис.1).

В центре педагогической среды виртуальной реальности находится школьник. Она создается ради того, чтобы ребенок за годы обучения в школе смог получать самые новые знания, умел активно их применять, научился диалектически мыслить, раньше социализировался, легче адаптировался к быстро меняющемуся миру.

Воспитательный аспект целенаправленно создаваемой педагогической среды виртуальной реальности как системное качество возникает при формировании и развитии структурных составляющих - форм, которые определяют ту или иную ситуацию воспитательной деятельности относительно ее конкретных участников.

В педагогической среде виртуальной реальности различные формы организации педагогического процесса на основе информационно-коммуникационных технологий: проектная, исследовательская деятельность, дистанционные формы обучения, межпредметная интеграция, управление школой, строятся не просто в образовательном информационном пространстве, а, в пространстве, имеющем четкую структуру и определенный набор структурных элементов (компонентов).

Педагогическая среда виртуальной реальности построена на реальных и виртуальных диалоговых связях между субъектами образовательного процесса, человеко-машинном взаимодействии, виртуального диалога ребенка с наукой и культурой. Диалоговые связи между субъектами педагогической среды виртуальной реальности выстраиваются на гуманистической основе и носят социально-экологический и информационно-коммуникационный характер. Диалоги между субъектами позволяют слышать и слушать друг друга, видоизменяют позиции и усложняют процесс формирования личности.

Содержательная сторона реализации принципа гуманизма в воспитательной среде виртуальной реальности связана с общечеловеческими

ценностями. Они выступают в качестве идеала, регулятивной идеи, образца поведения для всех людей, а также идеи Н.Е.Щурковой о присвоении личностью ценностей: «помимо освоения и усвоения мира педагог-воспитатель всегда заботится о том, чтобы ребенок *присваивал* ценности, открытые культурой, вводил их в свою личностную структуру» [Щуркова, 1997, с18].

Важным в деятельности школьников в педагогической среде виртуальной реальности является выработка внутренних механизмов противодействия неизбежным отрицательным влияниям средств информационно-коммуникационных технологий. Одним из таких механизмов является создание собственных когнитивных фильтров, критического мышления, позволяющих ориентироваться в современной информационной среде. Критичность мышления, когнитивные фильтры имеют много общего с ценностным сознанием, которое позволяет личности быстро ориентироваться в системе собственных потребностей. Поэтому критичность мышления и медиакультура как составляющие личности могут быть той жизненной ценностью, которая позволит ей охранить свой духовный мир от деструктивных влияний.

Педагогическая среда виртуальной реальности, в которой протекает процесс формирования личности школьника, выстраивается в соответствии с принципами организации информационно-образовательной среды современного образовательного учреждения, рекомендованными Федерацией Интернет-образования [www.fio.ru] и характеризуется следующими признаками:

- является условием и средством взаимодействий: «человек - техника», «человек - человек», «человек - знаковая система», «человек – художественный образ». Процесс этих взаимодействий, направлен на совершенствование человеческой личности и имеет четкую ценностную ориентацию;
- является системным объектом и развивается как открытая самоорганизующаяся система в неразрывной связи с развитием воспитательной системы школы;
- целостность и единство структуры педагогической среды виртуальной реальности, определяется педагогическими целями, задачами и взаимодействием участников целостного педагогического процесса школы;
- развитие педагогической среды виртуальной реальности происходит с постоянным повышением уровня ее организации и технического оснащения;
- педагогическая среда виртуальной реальности, выполняет воспитательную и образовательную функции, а также функцию обеспечения информатизации основных видов деятельности.

Педагогическая среда виртуальной реальности - это система, которая:

- включает информационные, материально-технические и кадровые ресурсы;

- обеспечивает автоматизацию педагогических и управленческих процессов, согласованную обработку и использование информации, информационный обмен;
- предполагает наличие методического и технического сопровождения.

Организационная структура педагогической среды виртуальной реальности школы включает следующие компоненты:

- единую базу данных программно-методического сопровождения образовательного процесса в педагогической среде виртуальной реальности, базу данных управления и другие информационные ресурсы общего использования;
- компонент познавательной деятельности школьников: учебные занятия по предметным областям, по надпредметной интегрированной образовательной программе «Человек. Природа. Общество», классные часы, внеклассные мероприятия и коллективные творческие дела по программе воспитания с использованием информационно-коммуникационных технологий;
- компонент коммуникативной деятельности участников целостного педагогического процесса: Интернет, школьная локальная сеть и сайт, Интранет, клуб «Старшеклассник. RU»;
- компонент проектно-творческой деятельности: телекоммуникационные проекты, клуб неразгаданных тайн природы, студии «Компьютерной графики» и «Сам себе режиссер»;
- компонент игровой деятельности школьников: игровые клубы для девочек и для мальчиков «The Sims Super star», «Need for Speed»; коммуникативно-игровой клуб для учащихся начальной школы «Бюро SMS-ка»;
- компонент самоуправления школьников: «СПИЧ – система: Природа, Информация, Человек»;
- компонент педагогического взаимодействия с внешней средой школы – Городское эколого-информационное сообщество педагогов и школьников виртуалов «User», проект сетевого взаимодействия со школами Иркутской области и других городов;
- компонент управления информатизацией целостного педагогического процесса.

Техническую структуру составляют:

- компьютерная техника (компьютерные классы для организации образовательного процесса в виртуальной реальности - преподавания курса информатики, компьютеризации общеобразовательных предметов, организации внеклассной работы, центральный сервер для хранения единой базы данных программно-методического сопровождения образовательного процесса и иных информационных ресурсов общего доступа);
 - периферийное и проекционное оборудование (принтеры, сканеры, проекторы и др.);
 - телекоммуникационное оборудование (модемы, web-камера и др.);

- локальная сеть;
- системное программное обеспечение;
- автоматизированные рабочие места для административных работников, для сотрудников социально-психологической службы, для библиотеки, для методической работы, в предметных кабинетах.

Информационная структура складывается из:

- программно-методического обеспечения для организации учебно-воспитательного процесса (программы обучения в соответствии с учебным планом школы, программы воспитания и интегрированной программы «Человек. Природа. Общество», обучающие и развивающие компьютерные программы, электронные справочники, мультимедийные энциклопедии и др.);
- программного обеспечения общего назначения (текстовые и графические редакторы, электронные таблицы и др.);
- программного обеспечения для автоматизации деятельности различных служб (для учета УМК, учащихся и родителей, для кадрового учета, для автоматизации работы научно-методической службы, библиотеки, Web-сайт, «наши достижения» и др.).

Информационные ресурсы педагогической среды виртуальной реальности поддерживают образовательную программу, программу воспитания, программу развития школы и управление ее обеспечением.

Орган самоуправления школьников СПИЧ (Система: Природа. Информация. Человек) - это центр, организующий деятельность клубов по интересам, созданных с целью формирования эколого-информационной культуры, медиакомпетентности школьников, расширения воспитательного и информационного пространства школы посредством виртуальной реальности. Задачи СПИЧ:

- формирование умений культурного межличностного общения с виртуальными собеседниками;
- обновление информационной основы взаимодействия сообщества;
- организация продуктивного обсуждения достижений кибернетики, информационных технологий и программного обеспечения компьютерной техники;
- развитие творческого потенциала участников эколого-информационного сообщества;
- удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения новых знаний, передачи накопленных знаний.

Во многом процесс формирования личности школьника в педагогической среде виртуальной реальности зависит от разнообразия форм взаимодействия, их ценностного содержания. Новообразованиями личности ребенка, формируемыми в педагогической среде виртуальной реальности можно считать качества личности, адекватные современному эколого-информационному обществу (медиакомпетентность, критичность и креативность мышления), характеризующиеся не только медийными знаниями

и умениями, а и отношением к окружающему миру (единству реального мира действительности и мира виртуальной реальности), к другим людям, через отношения к общечеловеческим ценностям жизни. Предложенная выше модель организации педагогической среды виртуальной реальности направлена на формирование и развитие отношения школьников к ценностям ЧЕЛОВЕК, ПРИРОДА, ОБЩЕСТВО, но возможна организация подобных педагогических сред виртуальной реальности, формирующих другие общечеловеческие ценности. Можно с достаточной уверенностью предположить, что, чем больше будет таких педагогических сред виртуальной реальности, тем меньше ребенок будет подвержен хаотическому, бессистемному, растлевающему «блужданию» по сети Интернет.

Примечания

Ван Поведская Е., Досиль Масейра А. Человек и новые информационные технологии: завтра начинается сегодня. СПб.: Речь, 2007. С.299-306.

Информационно-образовательная среда современного образовательного учреждения. Понятие информационной среды ОУ // Электронный ресурс. <http://www.fio.ru/>.

Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. М.: Новая школа, 1992. С.118.

Колесникова И.А., Борытко Н.М., Поляков С.Д., Селиванова Н.Л. / Под ред. В.А.Сласенина и И.А.Колесниковой. Воспитательная деятельность педагога. М.: Академия, 2006. С.95.

Слободчиков В. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: Культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Vennet college. М., 1997. С.177-185.

Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М., 1997. С.17-24.

Неориторика и понимание медиатекстов в Интернете

*А.Б.Бушев,
кандидат филологических наук, доцент*

Настоящая статья подводит итоги изучению некоторых аспектов неориторики - пониманию текстов масс медиа в Интернете и оценки их значимости с точки зрения межкультурной коммуникации. Цель исследования предполагала проанализировать неориторические концепции XX века; сформулировать представление о риторическом анализе; разработать методику и схему анализа информационных сообщений, получаемых при помощи новых информационных технологий (НИТ); сформулировать теоретические рекомендации для изучения новых коммуникативных возможностей НИТ и их возможного применения – как в исследовательской, обучающей, так и практической деятельности.

1. Актуальность риторико-герменевтической проблематики

В филологической науке являются пока недостаточно проанализированными практика речевой деятельности конца XX века и аспекты коммуникации, связанные с развитием новых технологий средств массовой информации; не проводится анализ зарубежных неориторических концепций XX века. Актуальным может явиться обобщение материалов по теории пропагандистского воздействия и практике публичных выступлений и работы прессы, осознание возможностей информационно-аналитического применения НИТ.

В гуманитарных науках развивается риторико-герменевтическая парадигма (см., например, Rastier, 1996; Богин, 1999). Предметом герменевтики является понимание - усмотрение и освоение идеального, представленного в текстовых формах, предметом же риторики – программирование данного усмотрения. Анализ гуманитарной научной литературы XX века демонстрирует повсеместное развитие интересных риторических идей не в рамках риторики, пережившей в XX веке незаслуженное забвение, а в рамках других предметных сфер:

1) **в педагогике** (идеи моделирования, контроля, оценки, содержательного обобщения, проблемы сочетания слова и наглядности, проблема целеполагания, деятельностный характер обучения, цель и мотив деятельности, активность субъекта в общеобразовательном процессе, рефлексия в отечественных риторико-педагогических концепциях (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. Г. Занков, А. В. Запорожец, Т. А. Ладыженская, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, М. Р. Львов, А. К. Михальская, Г. П. Щедровицкий, Д. Б. Эльконин).

2) **в науковедении и исследовании языка научного общения** (проблемы методологии, композиции, вывода, анализа, дискуссии, эмфазы, парентезы, комментирования, рецензирования, аннотирования - P. Andersen,

W. T. Books, D. A. Daiker, R. A. Day, G. L. Dillon, R. R. Jordan, T. S. Kane, M. S. Peterson, Н. К. Рябцева, М. П. Сенкевич, А. А. Пумпянский).

3) **в исследовании общественного и публицистического дискурса** (концепции Т. ван Дейка, Р. Водак, школы критического анализа дискурса, школы коммуникации Д. Таннен, историография).

4) **в направлении исследований «общая филология»**. Данное положение закономерно, так как процесс рефлексии протекает в языке, с учетом существующих дискурсивных практик, т.е. языковое представление знания первично. Это хорошо демонстрирует нуждающийся в изучении японский опыт концепции языкового существования человека и народа. Во второй половине XX века осмыслению подвергаются фундаментальные проблемы филологического понимания - язык и речь в кругозоре человека, речедатель как демиург языка, проблемы словесности (Р. А. Будагов, А. А. Волков, Г. И. Богин, Ю. В. Рождественский, А. Вежбицкая, В. Лабов, Дж. Лакофф).

Риторика получает свое развитие и в рамках **психолингвистического направления** (исследования психолингвистической составляющей речевого воздействия), **жанроведения, изучения практик делового общения, юридической герменевтики и судебного красноречия, поэтики** (школа русского формализма, школа М. Рифаттера), **логики** (классические представления, современные теории логики, аргументации, теория спора Поварнина), возрождающейся в обществе **гомилетики**. В центре исследовательской антропологической парадигмы находится человек в языке – языковая личность. Таков далеко не полный круг работ разнодисциплинарных гуманитарных исследований, «вышедших на риторiku» и по-своему решающих какой-то ее аспект.

Теоретические представления оказываются важными для понимания **закономерностей функционирования коммуникационных технологий**. В сфере осмысления новых практик информационного общества оказывается само понятие коммуникативной технологии как попытки влияния, отличающейся от других вариантов межличностного взаимодействия (Г. Г. Почепцов, Р. М. Taylor, J. White, F. Jefkins, P. S. Green, S. M. Cutlip, M. Aronson, V. Bruce, D. Watts, J. A. C. Brown, Лондонская школа PR).

Нашедшим разработку в неориторике оказывается **информационно-аналитический компонент компетенции специалиста**. Проводится обсуждение примеров работы информационно-аналитических техник. Активно осмысляются риторические речевые тактики воздействия, привлечения внимания, интереса, оценки, проверки (обзоры Почепцов 2000, 2001, 2003). Подвергаются осмыслению на базе накопленного знания примеры жанровой, политической, историографической мифологии, официальной и неофициальной мифологии социальных групп в СМИ. Привлекает внимание исследователей символическая организация коммуникативного пространства (Ж. Лакан).

Возникновение паблик рилейшнз в массовом обществе подчеркивает качественную роль общественного мнения. В повседневной

практике масс-медиа используются борьба за попадание в фокус общественного внимания, примеры технологий привлечения внимания, находит выражение порождение благоприятного контекста как коммуникативная задача при освещении события (см.: Почепцов, 2000 б). Заимствуется инструментарий теорий ПР-кампаний (установление проблемы, планирование, действия и коммуникации, оценка, коммуникативный аудит события). Важным оказывается **корпоративный имидж** (М. Aronson).

Развивается прикладная **теория переговоров**. Анализ **дебатирования и речевой педагогики** также проводится в неориторике. Привлекают внимание исследователей пропагандистские сообщения в рамках **психологических операций** (разные аспекты - аргументация, выводы, заключения, решение проблемы, легитимность, авторитет, страх, альтернатива). Обсуждается подготовка программы коммуникативных кампаний – определение аудитории; убеждение; отношение, мнения и мотивации целевой аудитории; уязвимость точки зрения; пропаганда и комментирование.

Вышеприведенное еще и еще раз свидетельствует о важности риторизации образования, что снижает возможность некритического, нерелексивного усвоения информации и несвободного, невежественного поведения.

Риторика как искусство и наука имеет прочный фундамент в античности. Классические концепции риторики относят риторику к семи искусствам, которым обучаются свободные граждане. Многие в современных концепциях риторики А. А. Волкова, Е. Н. Зарецкой, Ю. В. Рождественского (Волков, 2002; Зарецкая, 1998; Рождественский, 1997) базируются на ее классических основаниях. Вместе с тем современная эпоха вносит свои коррективы в развитие риторик (Почепцов, 2000 в). В многочисленных современных неориторических концепциях риторика рассматривается как искусство эффективного и убедительного речестроения и письма (а не только обращения к публике с героическим пафосом – в чем современная риторика шире риторики античной).

Оригинальная авторская концепция риторики представлена в труде Е. Н. Зарецкой (1998). Риторика как наука, изучающая целесообразную речь, тесно связана с проблемой культуры речевого поведения: **ДЛЯ ЧЕГО МЫ ГОВОРИМ – ЦЕЛЬ. ЧТО МЫ ХОТИМ СКАЗАТЬ - ЗАМЫСЕЛ. КАКИМИ СРЕДСТВАМИ МЫ ЭТО ДЕЛАЕМ – ТЕКСТ. КАКОВА РЕАКЦИЯ НА НАШУ РЕЧЬ – РЕАКЦИЯ.**

В концепции Е. Н. Зарецкой представлен синтез речи от семантического параметра через синтактико-морфологический элемент к фонетико-графическим средствам.

Принципы риторики не ригидны, **риторика динамична**, она подвержена влиянию взаимоотношений оратора, аудитории, содержания речи, события, вызвавшего к жизни эту речь.

Значительно в риторике **влияние этического**. К красноречию в риторике присоединяется добродетель, к добродетели – красноречие

(Александров, 1998). Именно этический фактор наряду с эстетическим, наряду с фактором знания выделяет риторику из круга словесных наук и искусств, отличая ее от эристики, диалектики. Именно «человеческий фактор» играет свою роль в риторической практике решения проблем разума и общества. Слово и дело, слово и правда – темы, привлекшие внимание многих психологов и филологов в XX веке (У. Вайнрайх, Г. Л. Пермяков, Ю. В. Рождественский). Лингвистические тактики камуфляжа действительности, лингвопсихология лжи и пропаганды продолжают оставаться в центре внимания исследователей.

Риторика опирается на множество логик, применимость их всех к жизни (Ивин, Никифоров, 1997; Ивин, 2002). В речи значение имеет вероятностный характер, то есть риторика задействует прогностическую рефлексию.

Риторика - **часть культурной жизни**, жизни гражданской, религиозной, политической, поэтической. Лучшее в риторике остается в культуре.

Риторика многолика, она по меньшей мере имеет три лица – судебное убеждение, демонстрацию, размышление. Существуют и другие подходы к выделению модусов речи – например, предлагаемые нарратологией: разница между narration и description.

Риторика ставит своей задачей не только и не сколько информирование, сколько убеждение, сколько наслаждение грамотной, праведной и эффективной речью. **Риторика социальна**. Речи гражданственные, судительные, этические влияют на социальную жизнь общества. Подобные подробные описания выполнялись, например, А. Е. Михневичем, Н. И. Порубовым (Михневич, 1989; Порубов, 2001).

Риторика диалектична, порождается конфликтом, которому адресуется. Риторика и обсуждает проблемы конфликта.

Риторика методична. Речь идет об убеждении, передаче знаний о предмете или отношения с целью приобретения сторонников, осуществляемой по определенным принципам. Принципы эти преподаются, им можно обучить, это (отчасти!) улучшит риторические способности ученика. Практика и природный дар – другие компоненты речевой способности оратора.

В риторике **важным является знание о мире, экстралингвистическое знание** – философия, закон, политика, история, литература. Риторические задачи выполняет общая филология, однако она уже риторики, поскольку не рассматривает некоторые из сфер риторики, например, **инвенцию**.

В речевом же аспекте риторики – **элокуции** - важно не только умение публично выступать и умение держаться, но и порядок расположения частей речи, порядок доказательств, расположение посылки, тезиса и аргумента, старинное деление на exordium, narratio, divisio, confirmatio, confutatio, peroratio.. Риторика подчеркивает анализ и вовлечение аудитории и ситуации, раскрытие темы, использование энтимем, использование

диалектического формата (вопросно-ответный формат), уместность тех или иных «лучших» подходов.

С Аристотеля ведется исчисление сфер красноречия; в России с Ломоносова идет **исследование частных риторик – политической, академической, юридической, дипломатической, церковно-богословской**. Но лишь в формирующемся гражданском обществе риторико-герменевтические отношения предстают востребованными общественной практикой. Красноречие и риторика академические сегодня сближаются с саморефлексией науки в методологии; богословско-церковное красноречие находит свое выражение в новой гомилетике; судебное красноречие востребовано возрождающейся в России практикой суда присяжных; общественно-политическое красноречие выражается в системе дискурсивных практик, связанных с политической жизнью общества. Торговое красноречие востребовано сферой экономической жизни. Военное красноречие востребовано военно-педагогической и военно-дипломатической сферами. Недостатки в подготовке риториков в области дискуссионной, полемической риторики демонстрирует, например, сфера телевидения («совещательные речи»). Риторика гражданственна. Гражданский спор и породил в античности риторику. **Количество родов и видов красноречия** продолжает описываться. Оно, как известно, зависит от того, что тот или иной автор ставит в основание деления риторики.

В освоении лингвоинтерпретационных методов и заключается **потенциал развития языковой личности**. Языковая личность и проявляется своим языковым поведением в тех жанрах, которым она обучена. Все исследования по лингводидактике имеют практическую риторическую направленность: выработку знания и понимания, способности оценить объем информации, работать с вероятностной информацией и опираться на множественность логик, не поддаваться внушению, освобождающему от критической оценки информации. Сегодня довольно остро стоит задача массового обучения наиболее эффективным речевым действиям. В этой связи существенна риторика, так как она является безусловным ядром речемыслительных действий. Знание видов словесности, их смысловых возможностей, отношения к другим видам культуры представляются составляющими риторической грамотности (Рождественский 1997).

С риторикой связано и понятие связей с общественностью, еще недавно малоизвестное и непривычное для бывшей советской политической культуры и ментальности, в последние годы активно вошедшее в нашу жизнь. Сыграли свою роль наблюдения над деловым поведением западных партнеров, практикой публич рилейшнз на Западе, осознание важности имиджа и деловой репутации (Королько, 2000; Почепцов, 2000, 2001). Связи с общественностью – это не только имиджмейкерство. Это не внушение и создание обманчивого имиджа, а умение правильно вести информационную политику. Конечно, одними методами публич рилейшнз не решить

накопившихся проблем. Но можно изменить отношение отдельных групп общественности к тем или иным институтам.

2. Теоретические представления - анализ новых коммуникативных технологий

Доступность современного мирового материала для лингводидактической и аналитической работы – основное последствие внедрения инфокоммуникативных технологий. Обилие информационных материалов дает и исследователю невиданное доселе поле аутентичных материалов, разнообразных по тематике и по жанрам. Представленными в Интернете оказываются многочисленные документы общественно-политического, дипломатического, экономического, военного характера. Существует возможность посетить сайты ООН, НАТО, ОБСЕ, ЕС, других региональных международных организаций, неправительственных международных организаций, правительств и представительных органов разных государств. Прекрасно представлен законодательный процесс США (веб-сайт THOMAS) . Ведется обсуждение европейской интеграции и тематики на веб-сайтах Института США и Канады РАН, международных организаций ученых, исследующих европейскую интеграцию. Серверы права Чикагского и Пенсильванского университетов посвящают ряд ресурсов пониманию и трактовке институтов международного права. Сервер www.fas.org представляет информацию открытого доступа о вооруженных силах всех государств мира.

Большим достоинством инфокоммуникативных технологий является **срочная доставка необходимой общественно-политической информации**. Состоявшееся накануне публичное выступление мирового политика появляется среди документов ИНТЕРНЕТ уже через несколько часов. Еще не осмысленное и не прокомментированное отечественными и зарубежными обозревателями, оно уже представляет источник рефлексирования с информацией «из первых рук, что опережает информационный шум, создаваемый мировыми средствами массовой информации».

Наиболее значимый компонент понимания речи – аксиологический (оценочный) – предполагает знание формата дискурса, типичного и нетипичного в выступлении, задач оратора, ожиданий аудитории (нации) т.д. Для читателя важно, что с углублением функциональной дифференциации языковых средств представления говорящих о «правильном» и «ненормативном» в речи усложняются: складываются «частные» нормы отдельных стилей – представления о должном и недолжном в научном (Мельникова, 2000; Рябцева 1999) в официально-деловом (Анисимова, Гимпельсон, 2002), в публицистическом стиле (Смелкова; 2002; Тертычный, 2000), в разговорной речи (Скребнев, 1994; Лаптева, 2003), в том числе профессиональной разговорной речи. Это позволит приблизиться к пониманию языкового идеала и языковой нормы.

Роль СМИ во влиянии на лидеров общественного мнения и через них на лица, принимающие решения несомненна. В последнее время возник феномен управления виртуальной действительностью (политтехнологии, PR,

брендинг, психологические операции). Изменяя виртуальную действительность в нужную нам сторону, мы получаем результат в реальной действительности. Информационная компонента играет важную роль в принятии решений. Возникает **путь от Слова к Действительности, а не только от Действительности к Слову**. Актуальными проблемами являются : управление информационным пространством, дискурс о власти, контроль знания (на пути трансляции) и управление пониманием (обеспечение подвижности интеллектуальной интенции реципиента знания), институционализация, (ре)социализация, развитие связи *Реальность - Виртуальность, Виртуальность -Реальность*.

3. Интернетизация и межкультурная коммуникация.

Рассмотрим роль интернетизации для развития навыков межкультурной коммуникации. Для сегодняшнего дня характерно накопление критической массы работ в области теории и практики перевода, коммуникативистики, культурной антропологии, этнологии, дидактики преподавания иностранных языков, лингвокультурологии и социологии, кросс-культурных исследований, появление практической необходимости находить корни проблем, возникающих во время общения представителей различных культур, институализация дисциплины «межкультурная коммуникация» в вузах.

В широком философском плане мультикультурные контакты представляются одним из наиболее важных следствий безграничных экономических, политических и коммуникативных сетей, охвативших сегодня весь земной шар. Немаловажно, что сегодня явственны культурные корни многих современных конфликтов, что также способствует рефлексии над тем, что есть культура, диалог культур, мультикультурализм.

Межкультурная коммуникация привлекает все большее количество исследователей. Работы обсуждают важность кросс-культурного подхода в исследованиях, в дидактике, в социальной работе, в менеджменте. Интерес к данной проблематике вызвал и появление принципиально новых учебных пособий, обобщающих тот путь кросс-культурных исследований, какой они проделала на Западе. Выросшая из наблюдений лингвистов, этнопсихологов, историков, теория межкультурной коммуникации поднялась до осознания своей цельности и своей объяснительной и прикладной роли. В ее истоках – философские теории национального духа, исследование национально-специфической картины мира, теории Гердера, Гумбольдта, Потебни, Сепира и Уорфа, Мид, Малиновского.

Первоначально интерес к межкультурной коммуникации возникает именно в связи с ее субстратом – сопоставительным изучением языков - в дидактике преподавания языков, в прагматике, в функциональном подходе в языковедении и к изучению языков, декларации коммуникативности как цели обучения языку (скажем, изучения и межкультурного сравнения вербальных форм угрозы, отрицания, утешения и т.д., коммуникативных стратегий и тактик манипуляции, этноспецифичных пословиц, фразеологии и т.д.)

С лингвострановедением связано изучение так называемых реалий, создание лингвострановедческих словарей, изучение лингвокультуры в целом и становления кредо интеркультурных исследований. Потребности реальной практики общения поначалу в международном, а затем и в мультикультурном контексте способствуют дальнейшему развитию теории межкультурной коммуникации. Создается представление о компонентах культуры, несущих национально-специфическую окраску. Этому способствуют и достижения социолингвистики, создание теории лингвострановедения, изучение страноведения и мира изучаемого языка.

Исследованиям «язык и межкультурная коммуникация» способствовали изучение этнонимов, ксенонимов, концептов художественной публицистике и художественной литературе, успехи сопоставительного изучения языков, создание переводоведческих теорий, опирающихся на понимание подлинника, успехи этнолингвистики и этнопсихолингвистики. Плюс понимание того что язык влияет на человека и человек и общество отражаются в языке, развитие социоконструктивистских и социоконструкционистских подходов. Культурная картина мира, языковая картина мир воплощаются в языке.

Плюс практическая необходимость формирования картины мира, создаваемой неродным языком, пристальный ее анализ с лингвокогнитивных позиций при работе по созданию вторичной языковой личности. Речь идет об изучении языковой эквивалентности слов, понятий, реалий, изучении собирательных образов, концептов, коллокациях, клише, идиомах и других единицах менталитета. Речь ведется и об изучении фоновых знаний, т.е. знания реалий культуры, которыми взаимно обладают говорящий и слушающий – например, развитие концепции индивидуального лексикона.

От изучения прецедентности на лексическом уровне мы поднимаемся к осмыслению ассоциатов, черт национального характера, прецедентных именах как позывных той или иной культуры. Источниками, подтверждающими существование национального характера, С. Г. Тер-Минасовой видятся международные анекдоты, национальные классические литературы, фольклор, и собственно сами языки. Концепты – смыслы (уровня Родина-мать, Душа, Воля, Мир, Соборность, Privacy, Keep smiling, Feel rich), черт национального характера, ценностей (взаимопомощь, индивидуализм, прагматизм и отражение их в лингвокультуре, прежде всего в паремическом фонде). Исследованию подвергаются и устоявшиеся формы информативно-регуляторной лексики (объявления, реклама). Они тоже могут проявить специфику цивилизации.

Предмет межкультурной коммуникации представляется как коммуникация между индивидуумами из разных культур либо как коммуникативные процессы, происходящие в культурно-вариативном окружении. При этом межкультурная коммуникация – частный случай межличностной коммуникации. Исследованию в этой связи подвергаются собственные система кодировки, нормы, установки формы поведения,

приятые в родной и чужой культуре, субъективно-эмоциональные ощущения чужеродности ценностей.

В философском плане приходит осознание того, что современные культуры представляют собой динамичные открытые системы. Межкультурное взаимодействие рассматривается сегодня не только как взаимодействие между представителями разных государств, но и этнических группировок, профессий или фирм. Межкультурное обучение направлено на воспитание межкультурной компетентности. Под этим понимается комплекс социальных навыков и способностей, при помощи которых индивидуум успешно осуществляет общение с партнерами из других культур как в бытовом, так и в профессиональном контексте.

Феномен глобальной сети способствует осознанию и преодолению коммуникативных барьеров. Приведем к примеру тот факт, что в сегментах сети, выстроенных в рамках евроцентризма, обсуждаются проблемы этнической и национальной идентичности, проблемы культурной идентичности и культурных оснований конфликтов. Поисковая работа в сети, представление научных исследований значительно способствуют межкультурному диалогу. Широко обсуждается фактор влияния Интернета на дидактику образования, на состояние материальной базы вузов, преодоление изоляции вузов и стране.

Эффекты Интернета на межкультурную компетенцию анализируются нами с момента появления Интернета в практике работы вуза со второй половины 90-х годов. Интернет-коммуникация справедливо воспринимается как фактор глобализации информационного пространства. Чрезвычайно показателен феномен экспоненциального роста представления знаний разнообразных культурных сообществ в Интернете.

Феномен виртуального общения (онлайновое, в конференциях, в дистанционном обучении, феномен нетикета, рефлексия над лингвокультурами и т.д.), увеличение контактов в международном и межкультурном контексте, тенденция к представлению максимального числа дискурсов в Интернете (в том числе и весьма маргинальных), расширение интернациональных проектов и создание единых стандартов ЕС, изобилие материалов по дидактике языка, учитывающей именно реальный контекст международного общения, наличие дистанционного обучения, наряду с некоторыми социальными факторами (рост миграции, рост мобильности и виртуальных контактов) находят отражение в размышлениях о влиянии интернетизации на межкультурную коммуникацию и межкультурной коммуникации на интернетизацию. Появляются и работы по социологии межкультурной коммуникации, осуществляемой посредством НИТ: например, о специфике контактов по электронной почте между европейцами и китайцами, специфике организации сайтов.

4. Риторический анализ текстов масс медиа

Нами в связи с обсуждаемой проблематикой изучались интернет-тексты масс медиа, посвященные этническим, религиозным военным конфликтам, политическим, этнокультурным вопросам. Задачей изучения

ставилось выявление ценностей, проявляющихся в межкультурной коммуникации в электронной среде.

Эффективное использование возможностей электронной коммуникационной среды невозможно без лингвистических, социологических, психологических исследований компьютерно-опосредованной коммуникации, ее специфических особенностей как нового средства общения. E-communication вызывает изменения в менталитете, формах представления информации, восприятию и пониманию известных явлений.

Необходима разработка аппарата лингвистического и риторического анализа информационных сообщений. Под **риторическим анализом** нами вслед за Ю. В. Рождественским понимается анализ выражения – словесного воплощения замысла, осуществляемого в речевой коммуникации: « средства языкового выражения, изучаемые в риторике – это особенности применения языка и стиля в конкретном высказывании». Он – воплощение лингвоинтерпретационной риторико-герменевтической парадигмы исследований.

На уровне политических масс исследовались такие вопросы, как **восприятие других народов, установки, ценности, представления**, существующие в обществе. Представляет интерес формирование восприятия в условиях конфликта. Все многообразие действительности укладывается в рамки **полярных понятий – победа или смерть, свой - чужой, мы - они, хороший – плохой**. Существуют зеркальные образы, приписывающее искажение. R. White пишет о **дьявольском образе врага**.

Все это находит отражение в дискурсе СМИ. Ю. В. Рождественский (1977: 277) писал о риторической специфике конструирования социальных представлений в СМИ: журнальная литература и массовая информация построены на просеивании фактов и ряде уловок, связанных с разрывом отношений («сам дурак», «мы с тобой чужие», конструировании подозрений, игрой гиперболы и литоты, «навязанным следствием», «чтением в сердцах» и многими другими). Эти виды словесности эристичны по природе. Эристика хранит в себе пафос убеждения при отсутствии строгих аргументов, тогда как диалектика требует строгой аргументации. Журнальная и массовая информация относятся к видам словесности, где эристика входит в конструкцию текста, являются одновременно по своему складу и ориентирующими для перехода к действию. Поэтому без знания законов построения этих текстов получатель безоружен перед эристикой. Риторическая подготовка заключается не только в воспитании хорошего оратора, но и сознательного слушателя. Широкая аудитория не должна быть лишена возможности оценить спекулятивность применяемых средств.

Нация как дискурсивное образование, ригидность в восприятии других наций и менталитетов, суверенность и самооценность культур и религий, согласие на мирное разногласие, позитивные отношения к межкультурным различиям – проблемные вопросы интерсубъективности и межэтнической и межкультурной коммуникации.

При этом представляют интерес базисные смыслы-отношения к самым существенным вопросам бытия – ценности. Они воплощаются в концептах, типах дискурса, личностях (В.И. Карасик). Сегодня мы видим, что и националистические политико-идеологические конструкции, и транс- и интернациональных политико-идеологические конструкции в своих политико-психологических основах затрагивают ценностный аспект социальных представлений.

By Gerry J. Gilmore WASHINGTON, July 27, 2004. Osama bin Laden and other terrorists *are using Islam as a means to usurp power for themselves*, an Egyptian anti-terror specialist noted here July 26. "These people have a political goal they want to achieve, and they are just *misusing religion and misinterpreting (Islam) to do it*," an Egyptian Army major said during a break from attending anti-terrorism briefings at the Industrial College of the Armed Forces. I think bin Laden's days are over," he noted...The major reiterated that *the type of Islam professed by bin Laden and Zarqawi "is not true*," and *asked Americans not to "judge a whole religion" by the actions of ruthless terrorists. "That's not what Islam is," he insisted, "and that's not what Muslims believe."*... "The class has come to an appreciation that this *is a very, very dangerous adversary*," Pratt pointed out. Like the Egyptian major, Pratt believes that *Islam "has been hijacked by a very, very small minority of people" who "are militant, fundamentalist, radical Muslims."* *One key to confronting this global terrorist threat is getting moderate Muslim leaders and teachers "to go after the problem," Pratt noted. "And that's happening now," he concluded.*

Возбуждение национализма и сепаратизма, стереотипы в дискурсе о религиозном аспекте терроризма присущи прессе, так что изучение их социально важно и ответственно.

В этой связи на основе изучения многочисленных публикаций информационно-пропагандистского плана мы можем выделить некоторые частотные языковые и риторические техники таких выступлений и варианты перевода лексем на русский язык (что особенно важно для общественно-политической риторики и перевода на русский язык):

◆ **использование клише (праведная борьба, угроза существованию), штампов (агрессор-террорист, угрожающий миру), стереотипов (арабские террористические организации);**

◆ **оценочная лексика (повстанец, преступник, наемник, трагедия, жертва чудовищные пытки, наймиты, презренный, заговорщик);**

◆ **лексика с эмоциональными и экспрессивными коннотациями (недочеловек, очень серьезный исход);**

◆ **многократные повторы и перепевание не разные лады одного и того же (антитеррористическая коалиция);**

◆ **использование эвфемизмов и перифраз (антиглобализм, (анти)террористические действия; миротворчество, бомбардировщик доставил груз, осуществлена зачистка, этнические чистки);**

◆ **сложность дефинитивности терминов (права человека, демократический режим, этнический геноцид, мироустанавливающие операции, постконфликтное урегулирование);**

- ◆ демонизация противника (*коварный и опытный врага, расчетливый террорист, склонный ударить внезапно, не жалеющий никого, даже женщин и детей*);
- ◆ утверждение собственного благородства (*принести демократию народу Ирака*);
- ◆ банальность метафоризации («государство-изгой», «ось зла»);
- ◆ ссылки на авторитеты (*по сообщению временной администрации*);
- ◆ манипулирование фактической информацией;
- ◆ ведется демонизация противника (*cowardly terrorists, very dangerous people, a real threat to our existence*)

С этой целью работают **когнитивные схемы** – сами слова «заложники», «освободители», «бандформирования» – опираются на сценарии (фреймы) = стереотипы, отражающие наше структурирование действий.

Важным в такой коммуникации становится этнический фактор. Роль этнической психологии (противника, союзника, отдельных групп внутри вышеозначенных), практически важная, нуждается в более полном осмыслении в коммуникации. Появились отдельные работы такого рода (Соколов 2002, Этническая психология 2003, Ярмахов 2002).

Любая психологическая операция строится на **преувеличении**, чтобы опередить последующие действия (*страшный диктатор с нечеловеческим лицом, арабо-говорящий Гитлер, головорезы*). Даются оценки, проводится высмеивание противника.

Очевидно, что обсуждение различных аспектов межкультурной коммуникации в Интернете было бы социально значимым и актуальным. Оно должно учитывать особую риторическую чувствительность говорящего и слушающего.

Результаты такой работы релевантны для теоретических исследований в области теории языка, социолингвистики, психологии речевого воздействия, общей теории коммуникации, семиотики, герменевтики. В исследовании впервые в теории наук коммуникативного и семиотического цикла сформирована концепция связи речедеятельности и новых информационных технологий, дано панорамное представление о языковых средствах пропаганды в публицистических материалах и материалах пресслужбы, продемонстрированы схемы и методики анализа исследуемых произведений, научно-лингвистический аппарат анализа. Новизна полученных результатов обязана и новизне исследуемого объекта. Комплексный коммуникативный курс, охватывающий жанроведческие теории, практику публичных выступлений, искусство убеждать, проблемы взаимоотношений между людьми и информацией, прикладной психологии, проблемы языкового представления знаний особенно актуален сегодня. Этот курс представляется синтезом старой и новой риторики с акцентом на использование новых коммуникативных технологий.

Примечания

- Александров Д. Н. Риторика. М.: ЮНИТИ- ДАНА, 1999. 534 с.
- Анисимова Т. В., Гимпельсон Е. Г. Современная деловая риторика. М.: Изд-во Москов. психол.-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 432 с.
- Арнольд И. В.. Стилистика. Современный английский язык. М.: Флинта: Наука, 2002. 384 с.
- Богин Г. И. Филологическая герменевтика как деятельность // Язык, культура и социум в гуманитарной парадигме. Москва-Тверь, 1999. С.63.
- Волков А. А. Курс русской риторики. М.: Изд-во Храма Св. Муч. Татианы, 2001. 480 с.
- Зарецкая Е. Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. М.: Дело, 1998. 480 с.
- Ивин А. А. Логика. М.: Гардарики, 2002. 352 с.
- Ивин А.А., Никифоров А.Л. Словарь по логике. М.: ВЛАДОС, 1997. 384 с.
- Королько В. Г. Основы паблик рилейшнз. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. 528с.
- Лаптева О. А. Теория современного русского литературного языка. М: Высш. шк., 2003. 351 с.
- Мельникова М.В. Англо-русский словарь словосочетаний и клише для специалиста-исследователя. Пермь: Изд-во Перм.гос. техн. ун-та, 2000. 272 с.
- Михневич А. Е. Методика лекционной пропаганды. Мн: Высш. Шк. 1989. 200 с.
- Порубов Н. И. Риторика. Мн.: Высш. шк., 2001. 384 с.
- Почепцов Г. Г. Имиджелогия. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000 а. 768 с.
- Почепцов Г. Г. Информационно- политические технологии. М.: Центр, 2003. 384 с.
- Почепцов Г. Г. Паблик рилейшнз для профессионалов. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000 в. 624 с.
- Почепцов Г. Г. Психологические войны. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000 б. 528 с..
- Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2001. 656 с.
- Рождественский Ю. В. Теория риторики. М.: Добросвет, 1997. 600 с.
- Рябцева Н. К. Научная речь на английском языке. М.: Флинта: Наука, 1999. 600 с.
- Скребнев Ю. М. Стилистика английского языка. М.: Высш. шк., 1994. 350 с.
- Смелкова З. С. и др. Риторические основы журналистики. М.: Флинта: Наука, 2002. 320 с.
- Чернов Г. В.. Основы синхронного перевода. М.: Высш. шк 1987. 320 с.
- Rastier, F. On Signs and Texts: Cognitive science and Interpretation. *Intellectica*, 1996, Vol. 2, № 23, p.11-52.
- Van Dijk / www/let.uva.nl

Отражение бифункциональности эвристических методов развития личности на занятиях по фото/видеотворчеству *

*Н.Ф. Хилько,
доктор педагогических наук*

* статья написана при финансовой поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда (Грант РГНФ, проект 08-06-940029а/к – «Подготовка научно-популярного издания «Экология медиавосприятия и творчества в виртуальной среде», научный руководитель проекта – доктор педагогических наук, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России Н.Ф.Хилько)

Наряду с воспитанием и обучением в досуговом пространстве - как сфере многосторонней самореализации, приходящихся на долю многих социальных институтов (школы, семьи, учреждений досуга) - главным фактором развития становится творческое становление, которое в своей основе предполагает слияние мышления, восприятия и чувствования. Это наглядно можно проследить на примере деятельности кино/фото/видеостудий, действующих в системе дополнительного образования. Преобразовательный характер деятельности этих организаций предполагает использование соответствующих эвристических методов, которые, как справедливо отмечал А.В. Морозов, задают лишь направление поиска, что приемлемо только в системе развития через досуговую деятельность (в формах дополнительного, внешкольного образования, так называемой клубной, социально-культурной, самодеятельной, любительской, внеклассной и т.п. деятельности).

При этом направление поиска ориентировано не только на обучение, сколько на познание и эвристические методы, которые несут в себе специфические черты художественной техники, социальной и креативной деятельности и направлены главным образом на создание личностно-ориентированного творческого продукта. Здесь приемлемыми оказываются три метода из группы эвристических методов решения творческих задач (Г.С. Альтшуллер): свободных ассоциаций, эмпатии, инверсии. Кроме того, на основе известных эвристических методов (мозговой штурм, организованные стратегии, синектики, эвристических вопросов, многомерных матриц) можно использовать другие пять *аналоговых методов*: *аудиовизуального перцептивного действия* (осуществление пошагового восприятия как способа выражения своей мысли); *подъема интуитивной энергии* (проявление подсознательной активизации зрительных продуктивных реакций); *неожиданной спонтанности аудиовизуальных решений образов кадра* (наличие визуальных стратегий решения перцептивной задачи); *поиска аналогий на основе аудиовизуальных архетипов* (проявление интеллектуально-перцептивной открытости,

стереотипизация визуального мышления); *поиск конструктивных невербальных ситуаций* (разрешение творческой задачи на основе тактики оперативного реагирования); *аудиовизуального перекомбинирования* (способность к пересмотру аудиовизуального композиционного решения).

Следует отметить, что указанные аналоговые и автономные эвристические методы в педагогике аудиовизуального творчества действуют *бифункционально* с точки зрения того, что, во-первых, они обеспечивают развитие, и, во-вторых, действуют на сферу воспитания. Автономные эвристические методы порождают вследствие их личностной направленности следующие методы воспитания, которые выполняют роль своеобразных *производных от эвристических субметодов*. Каждому из рассмотренных выше эвристических методов соответствует ряд методов творческого развития, способствующих формированию особых креативных качеств личности.

Итак, рассмотрим ряд методов творческого воспитания в пространстве медиакультуры, принадлежащих к производным функциям в контексте исходных эвристических методов, несущих основную функцию.

1. *Метод свободных ассоциаций* как система связующих образов оперативного действия связан с методикой перцептивной деятельности (Ю.Н. Усов) и проявляет себя в *перцептивно-интуитивном методе*, отражающем спонтанную развитость сферы восприятия видимых и слышимых образов в процессе их слияния в единый медиатекст.
2. *Метод эмпатии* является базовой основой трансформации творческой деятельности в эмоциональном процессе, что позволяет говорить о своеобразном *аудиовизуально-эмоциональном* методе, основанном на преобладании синэстезии при эмоциональном соприкосновении с прообразами экранных произведений (фильмов, клипов, презентаций). Этот метод находится на стыке образных и абстрактных аналогий, интуиции и логики.
3. *Метод инверсии* является наиболее креативным, образным и действенным. Он порождает своеобразное «открытое» мышление в экранном пространстве, что приводит к функционированию метода *создания аудиовизуального прецедента*, который, как никакой другой, наиболее спонтанен и способен приводить к оригинальным решениям, теснее всего связанным с воплощением ментальных свойств.
4. *Метод подъема интуитивной энергии в перцептивном действии* работает благодаря сотворчеству, содружеству, творческой кооперации, когда взаимная реакция стимулирует поиск и помогает найти адекватное решение. Этот метод более всего опирается на *нравственный подтекст творческого мышледействия*.
5. *Метод неожиданной спонтанности аудиовизуального решения кадра* основан на интуиции, способствующей свободному течению образов, ассоциаций, их выбору и определению места в произведении. Данный метод настолько своеобразен и важен для интеллектуального и

духовного роста, что можно говорить о том, что он лежит в основе *творческой самореализации* автора фильма.

6. *Метод поиска аналогий на основе аудиовизуальных архетипов* срабатывает в режиме *интеллектуального развития*, интегрируемого в образы-символы, схемы, представления о развитии сюжета, характеров, настроений героев фильма.
7. *Метод поиска невербальных ситуаций* похож на творческую систему в образах пантомимы (например, в фильмах Ч. Чаплина), направленную на отыскание выразительных состояний, поз, взглядов, жестов, движений тела, содержащих в себе образное и философское обобщение. Этот метод особенно важен для развития *морально-нравственных качества* участников медиалюбительских объединений.
8. *Метод аудиовизуального перекомбинирования* показывает интеллектуальные формы монтажно-знакового выражения мысли. Он свидетельствует о гибкости мыслительных процессов, развитости *логического мышления* и других творческих качествах личности.

Вышеприведенный анализ позволяет думать о параллельной методике творческого развития, связанной с воспитанием творческой личности на основе и при помощи названных методов.

Структурная модель творческих качеств личности, проявляющаяся в аудиовизуальной деятельности, показывает, как рассмотренные выше восемь эвристических методов определяют некоторые блоки модели. Данные блоки идентифицируются с подобными в модели В.И. Андреева, которая имеет общепедагогическое значение. В нашем случае речь может идти о частных проявлениях в многообразии форм аудиовизуального творчества, относящегося к разряду нерукотворных форм созидательной деятельности человека. Следовательно, в этой новой медиазнаковой системе воспитания и образования возможна своя структура качеств: базовые деловые и сопровождающие.

К *базовым деловым* относятся: стремление к творческим достижениям, лидерские качества, целеустремленность, самоорганизация, самоотчет, самоконтроль, самооценка, рефлексия и гибкость коррекции личности.

Сопровождающие качества соотносятся с эвристическими методами и блоками творческих качеств личности. Из эвристических методов выделяется метод перцептивной интуиции, который своеобразно проецируется на эстетические свойства личности и создает основу эстетической осмысленности экранных образов в процессе восприятия и рефлексивности как черты личности с элементами критицизма. Эмпатийный метод наиболее тесно соприкасается с нравственной сферой, что находит свое наиболее полное отражение в качествах гуманности, принципиальности, решительности и добропорядочности, что способно переводить переживание из потенциальной плоскости в действенную, «сопереживательную». Создание аудиовизуального прецедента более всего связано с интеллектуальными качествами, которые в данном случае концентрируются в визуально-образном мышлении в логической и

ассоциативной формах, сочетающихся в процессе проявления невербальной интуиции (см. табл. 1).

Методики поиска невербальных ассоциаций является сугубо подсознательной формой использования аудиовизуальной интуиции в конкретном целесообразном направлении. Эта форма эвристической деятельности успешно сообразовалась при проведении так называемых фотокроссов, в которых изначально задавалась серия заданий, «раскручивающих» автора-создателя произведения до состояния конкретно-обозреваемого сиюминутного образодействия. В этом случае обращает на себя внимание направленность ракурсов, отыскание моделируемой плоскости материализации мысли, формы включенности в образ (вера в судьбу, погружение в ауру мысли, движение к вершине и т.д.)

Табл. 1. Структурная модель творческих качества личности в аудиовизуальной деятельности.

№	Эвристические методы	Блоки творческих качеств личности	Сопровождающие творческие качества личности
1.	Перцептивно-интуитивный	Эстетические свойства	Эстетическая осмысленность восприятия, рефлексивность, критицизм восприятия,
2.	Эмпатийный	Нравственные свойства	Гуманность, принципиальность, решительность, добропорядочность
3.	Создание АВ прецедента	Интеллектуальные свойства	Визуальное мышление, логическое и ассоциативное аудиовизуальное мышление
4.	Подъем творческий энергетики	Эмоциональные качества	Чувство увлеченности и эмоциональный подъем
5.	Метод неожиданной спонтанности	Креативные свойства	Самодостаточность взгляда, независимость
6.	Метод поиск аналогий	Креативные свойства	Автономия мышления,
7.	Метод поиска невербальных ситуаций	Креативные свойства	Независимость идей
8.	Метод АВ перекомбинирования	Креативные свойства	Видение нового в старом, гибкость коррекции личности
9.	БАЗОВЫЕ ДЕЛОВЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ		
	стремление к творческим достижениям, лидерские качества,		

целестремленность, самоорганизация, самоотчет, самоконтроль, самооценка, рефлексия и гибкость коррекции личности.

В ходе апробации конкурсной формы развития фототворчества школьниками была предложена следующая форма заданий: визуально-ассоциативная проработка темы в серии творческих съемочных заданий:

А) «Автопортрет», Б) «Кто в доме хозяин?» (жанровая фотография), В) «На весенней полянке» (предметная композиция), Г) «Самый острый взгляд» (городской пейзаж).

Несмотря на данные предварительно рекомендации, границы фотографических жанров участниками олимпиады были раздвинуты. Оказалось, что автопортрет можно было увидеть или в случайно оказавшемся рядом предмете, в котором как бы видится «образ автора», похожей модели, обладающей типажными свойствами или в непохожести собственного отражения в кадре (стереотипный подход к выполнению задания).

При выполнении второго задания, понятие «дом» у детей растянулось до невероятных пределов, а хозяином в нем оказываются, чаще всего животные или родственники. Правда, иногда ситуация проигрывалась в метафорически-игровой форме. Весенней полянкой для олимпийцев были: распутившейся ландыши, куча оказавшихся лишними предметов и прилетевшие с юга жаворонки. Эти ассоциации свидетельствовали о символах ожидания весны, возникших у учащихся. Что касается остроты взгляда (ракурса), то здесь наиболее запоминающимися оказались: кирпичные стены, окна и двери «дома моего» и т.п., увиденное с необычной точки зрения.

Итак, ассоциативное раскручивание изначально заданной творческой идеи выглядело как своеобразное «зеркальное отражение» увиденных визуальных образов, обозначенных в фотографиях, характеризующих личность автора, его позицию и авторское видение и представляющих собой его минипортфолио.

Второе задание касалось анализа творчества мастеров фотоискусства. Оно было связано с третьим заданием по истории фотографии. Здесь основной упор был сделан преимущественно на развитие зрительной памяти. Использование эвристических вопросов, которые должны были задать участники олимпиады комиссии, оценивалось по их качеству. За каждый существенный вопрос присваивался отдельный балл. Это были вопросы такого рода: «Актуальная ли эта тема?», «Есть ли в содержании снимка завершенность, углубленность и выразительность?», «Можно ли показанный образ продолжить, развить в нескольких кадрах?»

Например, показывались картины М.Дмитриева «Милостыня». Оценивая три основных достоинства фотомастера – доброту, искренность и честность в образах простых людей, участники тем самым отвечали на вопрос о том, благодаря чему это изображение, выполненное столетие назад, продолжает волновать зрителей.

Сравнение истории с современностью особенно хорошо проявило себя в следующей номинации - представление омских мастеров фотографии. В ответах по фотографиям обнаружилась не только большая связь с современностью, но и близость стилей, духовных стремлений, желание равняться на «корифеев», уважаемых и ценимых в творческой среде города. Следующее, четвертое задание было связано с фотокомпозицией и предполагало использование многомерных матриц (аудиовизуального перекомбинирования). Первая его часть – теоретическая предусматривала проверку знаний законов, принципов и приемов композиции. Во второй, практической части для решения поставленных задач от участников потребовалась гибкость мышления. Для этого фоторяд продолжался воображаемыми снимками, комбинировались фотоработы, располагались в определенной последовательности, находились акценты среди снимков, наконец, определялось композиционное решение путем кадрирования.

Наконец, пятое задание олимпиады по фото/видеотворчеству было чисто кинематографическим. Охарактеризовав творчество режиссера как автора фильма, кадр которого показывался на экране, участники выполняли практическое задание по соответствующим кадрам из фильмов. Суть его заключалась в переозвучивании видеоряда или переосмыслении сценарного или режиссерского хода, интерпретации операторского решения «на свой лад» с помощью индивидуального видения «образа картины». В этом задании просматривался инновационный потенциал, оригинальность мышления.

Переозвучивание фильма выглядело как творческое упражнение на ассоциативное мышление и воссоздающее воображение с использованием звуко-режиссерских данных. Подобный «театр одного актера» - замечательный интонационный, речевой, лингвистический и художественно-артистический тренинг.

Следующая часть практического задания – защита фото/видеопроектов и презентаций - предусматривала показ работ, их представление зрителю, комментариев, содержательную самооценку и оценку со стороны членов жюри. Затем задавались вопросы зрителей по существу темы и ее образному решению. Эффективность проектного метода здесь проявлялось в дизайнерском решении, оформлении титров, заголовков, в музыкальном фоне, текстовом сопровождении, в уровне анализа изображения и форме преподнесения его зрителю.

Примечания

Альтшуллер Г.С. Алгоритм изобретения. М., 1973.

Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань, 1988.

Бондаренко Е.А. Путешествие в мир кино. М., 2003.

Морозов А.В., Чернилевский В.Д. Креативная педагогика и психология. М.: Просвещение, 2004. С. 201.

Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. М.: SvR-Аргус, 1995. 224 с.

Всероссийский форум детского и юношеского экранного творчества «Бумеранг» как среда формирования медиакультуры подростка в системе дополнительного образования

М.В.Кузьмина

Российская система дополнительного образования со сложившимся девятидесятилетним опытом образовательной и воспитательной деятельности по формированию культурно-эстетического облика подрастающего поколения в настоящее время переживает новый всплеск развития в связи со стремительными изменениями в мировой информационной структуре и современной медиакультуре. Век «информационного взрыва» принес в деятельность этой системы перспективные направления деятельности, связанные с процессом создания детьми и подростками совершенно нового уровня телевизионной, кино/видеопродукции, разработки интернет сайтов, изданием креативных молодежных газет и журналов. С их помощью молодежь рассказывает обществу о том, что волнует молодое поколение и оказывает влияние на общественное мнение, восполняет пустующие информационно-культурные ниши.

В течение многих лет во Всероссийском детском центре «Орленок» складывается опыт работы с подростками, раскрывающими свои способности через систему дополнительного образования, выдающихся деятелей культуры и искусства, психологов, философов, известных педагогов, представителей российской интеллигенции, помогающих детям грамотно реализовать их творческие способности. С 2006 года в ВДЦ «Орленок» проходит финал Всероссийского открытого форума детского и юношеского экранного творчества «Бумеранг». Президентский совет форума составляют член общественной палаты РФ, Генеральный директор Русской службы новостей, Президент «Лиги юных журналистов России», руководитель национальной ассоциации журналистов «Медиакратия» А.Я.Школьник, известный кинорежиссер, Заслуженный деятель искусств России В.А.Грамматиков, Генеральный директор ВДЦ «Орленок» А.В.Джеус.

Форум назван «Бумерангом», потому что в течение года его отголоски звучат по всей России, неоднократно собирая детей в разных регионах для формирования искусства современного медиаобщения, работы над сетевыми информационными проектами детского медийного творчества, циклическими телепрограммами, передачами, адресованными детям и юношеству, культурно-образовательными акциями, для проведения мастер-классов выдающихся деятелей культуры и искусства, организации их индивидуального шефства над студиями. Форум охватывает около

семидесяти регионов России и зарубежья.

Творческие подростки, которые взяли в руки видеокамеру, фотоаппарат или ручку с блокнотом, их руководители – педагоги школ, системы дополнительного образования и профессионалы ежегодно собираются в сентябре в «Орленке» для медиакультурного интеллектуального общения, обучения, разработки новых направлений и стратегий взаимодействия. Многие педагоги дополнительного образования – руководители детских студий, не имеют специального кинематографического или журналистского образования. Форум помогает им получать профессиональные знания по этим направлениям деятельности, ежегодно погружая их на месяц в среду общения с профессионалами.

Благодаря форуму было организовано обучение педагогов не только в «Орленке», как Федеральном Межрегиональном центре повышения квалификации и переподготовки специалистов: впервые наиболее активные участники «Бумеранга» – руководители детских и юношеских кино/видео/телестудий переступили порог Госфильмофонда РФ и заняли места в кинозале, который собирает для обучения только профессионалов в области кино. Они обучались у преподавателей ВГИКа, изучали их киносекреты, знакомились с первыми детскими и взрослыми фильмами, снятыми в начале XX века. Из запасников для них доставали шедевры игрового и документального кино, которые невозможно найти на прилавках видеомагазинов и в прокате.

В рамках форума в ряде регионов России проходят мероприятия, связанные с демонстрацией деятельности и конкурсами юных газетчиков, теле и интернет журналистов: открытый форум школьной прессы в Пушкине, Санкт-Петербург, Всероссийский фестиваль юных журналистов «Волга-Юнпресс» в Тольятти, Международный фестиваль юношеской прессы «Волжские встречи» в Дмитровграде Ульяновской области, Межрегиональный фестиваль детской прессы «Огни Тайги» в Стржевом Томской области, открытый фестиваль юношеской прессы «Под парусом мечты» в Кирове. Мультипликаторов собирает открытый Всероссийский мастер-класс-фестиваль детского мультипликационного кино «Жар-птица» в Новосибирске.

Самое большое направление форума – игровое и документальное кино. Инициатива проведения в регионах кинофорумов и кинофестивалей связана с организацией следующих мероприятий: эстонско-российский фестиваль детского и юношеского видеотворчества в Нарве (Эстония), открытый российский фестиваль «Мир глазами детей» в Старом Осколе Белгородской области, фестиваль детского и юношеского киноvideотворчества «Петербургский экран» в Санкт-Петербурге, Всероссийский открытый фестиваль экранного творчества детей «Весенняя капель» в Липецке, Межрегиональный кинофорум «Десятая Муза» в Пензе, детский фестиваль киноvideотворчества «Московский кораблик мечты», Всероссийский фестиваль игровых короткометражных фильмов «Встречи на Вятке» (Киров).

Фестиваль «Встречи на Вятке» - крупнейший из кинофестивалей,

которые проходят в регионах. Особенность этого фестиваля в том, что он собирает несколько разных категорий участников: любителей, подростков из детских студий и профессионалов 30 регионов России и зарубежья.

Любители – дети и подростки, самостоятельно изучающие кинотехнологии, - приезжают познакомиться с творчеством организованных студий и профессионалов. Профессионалы привозят свои работы, чтобы показать классические образцы и познакомиться с креативными идеями молодежи. Наибольшее количество участников – школьные студии и студии Домов детского творчества, где дети занимаются в свое личное время, по программам творческих педагогов дополнительного образования. Это самая активная категория подростков, которая хочет творить новое и позитивное кино. Одно из требований, предъявляемых к фестивальным работам – жесткий запрет на участие фильмов, пропагандирующих безнравственность и нездоровый образ жизни. Но это не «розовые очки», сквозь которые мы хотим видеть мир, а настоящая потребность времени, когда от экранной «чернухи», криминала и «мыльных опер» устали и взрослые и дети. Участники убеждены, что искусство кино должно способствовать нравственно-эстетическому воспитанию, давать возможность думать, размышлять. Все работы, представленные на фестиваль, проходят предварительный отбор. В этом году из 370 присланных работ к просмотру были допущены всего 63.

Уникальна система оценки работ членами жюри, которые находятся в разных городах России. За две недели до фестиваля они, не зная друг друга, получают по почте диски с работами, отсматривают их и высылают организатору фестиваля свою оценочную таблицу. Присланные баллы суммируются, и получается совершенно объективная оценка.

Игровое кино в Кировской области славится своей давней историей и, по мнению многих участников, – именно Киров является центром любительского игрового, «малого» кино России. В Кировской области ежегодно проводятся 10 фестивалей, связанных с кино и телевидением. Всероссийский фестиваль «Встречи на Вятке», областной фестиваль корпоративных фильмов, открытые областные конкурсы: цифровых образовательных видеоматериалов «Начинаем урок», юношеской прессы «Под парусом мечты», молодежный любительских фильмов «Дебют», видеофильмов туристской и природоохранной тематики «Алый парус». 22 года проходит открытый областной слет кинолюбителей, 47 лет – открытый областной конкурс любительских фильмов, Межрайонный фестиваль «Вдоль по Югу синему». Проведение большинства фестивалей связано с деятельностью АНО «Областной Киноклуб», который занимается обучением детей кинотворчеству в ДЮОЦ Октябрьского района.

В 2008 году фестиваль «Встречи на Вятке» приобрел новую особенность. Фестивальные дни сопряжены с проведением обучающего семинара «Технология создания фильма в условиях детского кинообъединения» для руководителей детских студий системы дополнительного образования России и Кирова. Семинар собрал в

Областном Дворце молодежи «Авангард» и региональном центре дистанционного образования КИПК и ПРО участников фестиваля для обучения, обмена опытом, знаниями, ответов на волнующие вопросы, творческого диалога. Его организаторы КИПК и ПРО, РЦДО, общественная организация «Объединение учителей информатики Кировской области», МОУ ДОД ДДТ «Вдохновение», АНО «Областной Киноклуб». Участники - около 150 человек из Белгородской, Волгоградской, Вологодской, Кемеровской, Костромской, Ленинградской, Липецкой, Московской, Нижегородской, Оренбургской, Пензенской, Самарской, Свердловской, Омской, Челябинской, Ярославской областей, Красноярского и Пермского краев, республик Марий Эл, и Удмуртии, Украины. Кировскую область представляли города Киров, Кирово-Чепецк, Котельнич, Афанасьевский, Зуевский, Оричевский, Кирово-Чепецкий, Котельничский, Малмыжский, Орловский, Подосиновский, Юрьянский, Советский, Сунский районы.

Семинар был направлен на обобщение опыта деятельности по совершенствованию организации образовательного и воспитательного процесса и процесса создания фильмов в детских творческих объединениях и детских студиях различных регионов России и Кировской области для повышения творческого, идейного и технического уровня создаваемых видеоработ и связан с повышением интереса к созданию позитивных игровых короткометражных фильмов среди детей и подростков.

Фестиваль «Встречи на Вятке» в прошлом году открывал В.А.Грамматиков, а в этом году А.Я.Школьник и А.А.Галицких, заместитель председателя Правительства Кировской области, представители Управления по делам молодежи и других структур Кировской области и города Кирова.

После открытия состоялась творческая встреча с А.Я.Школьником. В ходе диалога поднимались вопросы о нравственности и гуманизме, которые пропагандирует фестиваль «Встречи на Вятке», о необходимости популяризации опыта позитивного экранного творчества, об интеллигентности, современных СМИ, Интернет телевидении и массовых коммуникациях, о проблемах современной молодежи. Творческая встреча задала тон и высокую планку проведения дальнейшего семинара.

В семинаре участвовали: А.Ю. Чапаева, режиссер, выпускница ВГИКа; В.В.Воробьев, заместитель директора Республиканского Госфильмофонда, Республика Марий Эл; Е.О.Галицких, профессор, доктор педагогических наук, преподаватель Вятского государственного гуманитарного университета; Г.Г.Зайцев, Заслуженный работник культуры Российской Федерации, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Кировского филиала НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов»; А.Л.Акатьев, кинооператор, Почетный кинематографист России, зам.председателя КГТРК «Вятка»; В.Н.Услов, оператор, Заслуженный работник культуры, лауреат государственной премии РФ (Киров); А.Ю.Макаров, кинорежиссер, выпускник ВГИКа (Киров), М.К.Кривошеин, студент ВГИКа, выпускник кировской детской студии «ОБОД» МОУ ДОД ДДТ «Вдохновение» (Москва).

Семинар руководителей детских студий проходил в атмосфере профессионального творческого общения, обмена опытом, диалога, сплотившего представителей системы общего и дополнительного

образования, представителей культуры, кинематографии и массовых коммуникаций вокруг одного общего направления – формирования медиакультурного уровня детей и подростков средствами экранного искусства, обладающего гигантскими возможностями психолого-педагогического воздействия на современную молодежь. Педагоги вели речь о формировании культуры создания экранных материалов, об ответственности авторов за воспитательное и психологическое воздействие их творчества на аудиторию, о реализации потенциала, заложенного в экранной культуре в ходе работы по созданию фильмов и других медиаматериалов.

Семинар, объединивший представителей почти 30 регионов России, создал атмосферу диалога между студиями с большим опытом работы и начинающими школьными студиями. В семинаре активно участвовали кино/теле/медиастудии, журналисты, руководители издательств школьных газет.

Впервые в РЦДО КИПК и ПРО был реализован опыт обучения кино, видео творчеству начинающих руководителей детских студий школ и учреждений системы дополнительного образования на курсах «Основы создания и использования в учебном процессе образовательных видеоматериалов» по программе «Видеоинформационное обеспечение образовательного процесса». 25 слушателей курсов, которые только начинают работу над созданием школьного видео, кино и телевидения в Афанасьевском, Зуевском, Оричевском, Кирово-Чепецком, Котельничском, Малмыжском, Орловском, Юрьянском, Советском, Сунском районах и МОУ ВТЛ, МОУ гимназии №46, МОУ СОШ с УИОП № 28 г.Кирова приехали на открытие фестиваля, учились, просматривали и участвовали в детальном анализе всей фестивальной программы, а также самым активным образом участвовали в семинаре.

Атмосфера творческого диалога и общения продолжалась и за пределами тех залов, в которых проходили мероприятия: театр на Спасской, ОГУ «Кировский социально-культурный центр «Семья», Областной дворец молодежи «Авангард», региональный центр дистанционного образования. Участники семинара и слушатели курсов РЦДО, которые влились в аудиторию профессионалов и совместно проживали в общежитии КИПК и ПРО, в обстановке диалога, творческого общения и обмена опытом проводили все вечера фестиваля и семинара вместе с организаторами семинара, на время поселившись в общежитии. В этом году в Киров приехали гости даже из тех регионов, которые только собираются развивать детское экранное творчество, и нацелены на дальнейший обмен опытом сотрудничества с профессионалами.

Заинтересовал гостей и опыт деятельности творческой лаборатории «Методика создания и применения современных видеоматериалов в деятельности образовательного учреждения» и деятельность базовых площадок по направлению «Формирование медиакультуры учащихся в условиях творческих объединений» и дистанционные курсы «Современные

видеотехнологии в образовании», предназначенные для обучения педагогов школ и системы дополнительного образования.

Фестиваль, семинар, курсы закончились, а лаборатория и базовые площадки работают. Кроме того, работает интерактивная среда общения педагогов и детей, объединенных системой дополнительного образования, собиравшихся в Кирове и в других городах России и зарубежья по проекту кинофорума «Бумеранг». Это сообщество мы назвали «Медиаторчество». Сообщество «Медиаторчество» размещает на сайте «Бумеранга» позитивный образовательный опыт детских студий, формирует раздел «Персоналии» о педагогах дополнительного образования, среди которых есть даже награжденные медалью «За полезное». На этом же сайте с согласия авторов выкладываются работы участников форума «Бумеранг», заполняя Интернет-ресурсы позитивным кино/видео/телепередачами, сайтами студий, связанных уже не первый год медиаобщением, сетевыми информационными проектами детского медийного творчества, циклическими телепрограммами и передачами, культурно-образовательными акциями, адресованными детям и юношеству.

В сообществе разрабатывается программа совместной деятельности руководителей детских студий в направлении улучшения качества образовательной и воспитательной работы в творческих кинообъединениях, стимулирования творческой активности педагогов и учащихся в сфере применения информационных технологий и проведении сетевых кино/теле/видеопроектов, Интернет TV, Интернет-журналистике. К этому позитивному сообществу подключаются и студенты ВятГУ, которые работают с детьми в ВДЦ «Орленок» во время смены «Бумеранг», как известно, именно делегация кировских студентов в «Орленке» – самая большая из студенческих делегаций.

«Кто в ответе за ребенка в Интернете?» – стоит вопрос на Российском общеобразовательном портале от 15 апреля 2008, когда в «РИА Новости» состоялось заседание круглого стола «Создание безопасной среды для детей в Интернете» на тему «Интернет и революция в образовании». На каких принципах должно строиться использование сети Интернет в образовательных учреждениях? Как корректно, без нарушения прав и свобод, защитить детей от нежелательного содержания? Кто научит школьников и педагогов правилам пребывания и поведения в новой информационной среде?

Ответы на эти вопросы искали ведущие специалисты в области формирования информационных ресурсов России. Они отметили, что «прежде всего, необходимо сформировать и у детей, и у родителей, и у педагогов информационную культуру, добиться того, чтобы они понимали достоинства и недостатки Сети, чтобы адекватно оценивали представленную в Интернете информацию и соблюдали правила разумного поведения на просторах всемирного информационного пространства». Защищать молодое поколение от опасностей Сети, формировать критическое мышление, помогать детям общаться и развиваться в комфортных интернет-условиях,

создавать сайты, интересны и полезны детям, – всему этому в первую очередь должны учиться взрослые.

Эксперты сошлись во мнении, что качественных, интересных для детей медиатекстов в Сети очень мало. «Чтобы ребенок не оказался в опасности, не искушайте его, а создайте контент, который его увлечет». Было отмечено, что бессмысленно запрещать школьнику пользоваться Интернетом, необходимо формировать среду, которая ребенка заинтересует. Например, сайты школ, которые предназначены именно для детей, учеников, на практике оказываются сделанными взрослыми и для взрослых. Грустно смотреть на «детские ресурсы», которые взрослыми сделаны для себя. Было отмечено, что Интернет уже по факту стал новой образовательной средой, а значит, необходимо научить школьников и педагогов правилам использования этой среды. Интернет и средства коммуникации поставили новые задачи перед сферой образования. «За детей в онлайн нужно бороться в оффлайне. Необходимо не только пропагандировать культуру Интернета, в том числе среди родителей, но и создавать общественную организацию, которая будет заниматься консолидацией экспертного сообщества, заметил М. Сидоров. «Одна из задач современной школы и современного общества – научить ребенка критически анализировать информацию на точность, подлинность и достоверность», - подчеркнул, Александр Кондаков.

Фестивали, семинары, курсы обучения очные и дистанционные для педагогов и детей, сетевые сообщества, позитивные медиатексты, грамотно создаваемые детьми и педагогами, которые объединили Всероссийский форум детского и юношеского экранного творчества «Бумеранг», по сути своей, уже направлены на формирование медиакультуры подростка, реализующего свои права в сетевом сообществе, на выявление потенциала молодежи, на развитие подростков в позитивном медиакультурном русле.

Телеканал «Культура» в течение 10 лет несет подросткам позитивную медиаинформацию. Некоторые другие теле/радиоканалы, интернет-ресурсы начинают двигаться в том же направлении. С 2008 года «Культура» будет транслировать лучшие фильмы и телепередачи детей, объединенных кинофорумом «Бумеранг». Детское кино, телевидение, радио постепенно возрождается на новом медиакультурном уровне, объединяя усилия взрослых и детей, направленные в одно русло, способствующее формированию медиакультуры подростка с помощью педагогов системы дополнительного образования – настоящих энтузиастов, «сердце отдающих детям».

Системе дополнительного образования исполняется 90 лет, и юбилейный год, возможно, поднимет её на новый образовательный уровень, когда педагоги в этой системе совершенно законно будут пользоваться интернет-ресурсами, лицензионным программным обеспечением и техникой, помогающей развивать экранное творчество подростков и наполнять позитивным детским контентом интернет-среду, в которой наши подростки живут и развиваются.

Опыт реализации интегрированного медиаобразования в преподавании истории в старших классах средней школы

Б.В.Архипов

Современный мир предъявляет очень высокие требования к каждому человеку. Чрезвычайно вырастает напряженность жизни, жители городов практически постоянно находятся в состоянии стресса. Ритм жизни ускоряется, и человек зачастую просто не успевает перестраиваться для того, чтобы соответствовать этим изменениям. В нашей стране эти проблемы дополняются переходным состоянием общества, когда значительная часть населения оказалась выбитой из привычного ритма жизни, потеряла уверенность в завтрашнем дне. По существу часть общества маргинализировалась. Особенно сильно такая ситуация бьет по подросткам, только вступающим во взрослый мир и еще не умеющим найти в нем свое место.

Таким образом, перед системой школьного образования, в том числе и исторического, крайне остро встает вопрос подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях современного мира, т.е. социализации. По определению А.И.Кравченко, социализация – это процесс усвоения культурных норм и освоения социальных ролей [Цит. по: Журин, www].

Конечно, система образования в целом и школа в частности и ранее являлась институтом социализации, однако на современном этапе происходит изменение ее роли. Рассматривая проблемы начальной социализации подростков можно выделить два общественных института, оказывающих значительное влияние на этот процесс – образование и средства массовой коммуникации. До недавнего времени именно такая их последовательность не вызывала никаких сомнений, однако сейчас роль медиа как одного из институтов социализации значительно возросла. Это изменение вызвано как воздействием НТР, так и преобразовательными процессами, происходящими в нашей стране.

Из сказанного следует, что школа должна найти достойный ответ на вызов времени. Этим ответом может стать система работы с медиа, предлагаемая школой учащимся.

Необходимость обретения навыков работы со средствами массовой коммуникации, потребность правильно читать/составлять медиатексты для них, становится насущной потребностью для работников самых различных специальностей. Вполне естественно, что школа не может остаться в стороне от процесса информатизации общества. Постепенно начинают сбываться прогнозы футурологов, описывающие изменения, ожидающие нас в информационном обществе. Для того чтобы не оказаться на обочине общественного развития, человек должен обладать определенными

знаниями, умениями работы с медиа и готовностью реализовать эти знания на практике.

В США и Западной Европе такое направление, как медиаобразование официально признано с начала 1970-х годов прошлого века, когда ЮНЕСКО было сформулировано соответствующее определение. В нашей стране начало активных работ в области медиаобразования относится к 1990-м годам XX века. Однако, несмотря на то, что даже сам термин «медиаобразование» утвердился у нас относительно недавно, к настоящему времени в развитии и изучении данного направления педагогики сделано уже немало. В частности, можно отметить работы таких отечественных медиапедагогов, как Ю.Н.Усов, А.В.Шариков, А.В.Федоров, А.В.Спичкин и др., а также работу лаборатории ТСО и медиаобразования Института общего среднего образования Российской Академии образования. Взгляды и подходы авторов на осуществление медиаобразования при этом не всегда совпадают.

А.А.Журин приводит следующие подходы к осуществлению медиаобразования, сложившиеся в практике современного российского образования [Журин, www]: 1) медиаобразование как ликвидация компьютерной неграмотности; 2) медиаобразование как использование средств массовой информации в качестве средств обучения; 3) медиаобразование как изучение школьниками средств массовой информации.

По нашему мнению, медиаобразованием может быть назван только третий из названных подходов, а два первых, с некоторыми допущениями, можно назвать его возможными частными проявлениями.

Так или иначе, большинство педагогов согласно с тем, что учащимся современной школы необходимы информационные знания и умения, медиакомпетентность. Можно выделить следующие группы такого рода умений. Во-первых, умение находить в СМК информацию по определенной проблематике. Во-вторых, - критически оценивать получаемую информацию. В-третьих, - было бы неплохо, если бы выпускники школы умели и сами составлять медиатексты.

При этом поиск информации предполагает умение находить и понимать информацию, представленную не только в различных источниках, но и в различных знаковых системах, передаваемую по различным каналам (вербальная/невербальная, аудиальная, визуальная, аудиовизуальная), etc. Критическая оценка предполагает сопоставление данной информации с аналогичной информацией из других источников, определение цели создания/передачи сообщения, выделение авторской позиции и фактологической составляющей, выявление и нейтрализацию помех (например, опечатки, оговорки). Создание медиатекста (например, учебного фильма) связано с отбором материала по предложенной теме, написанием сценария, выбором визуального ряда, получением итогового результата с использованием технических средств (фотоаппарат, видеокамера, компьютер). Плюс практическое применение большинства выделенных нами ранее умений.

Достижению этих целей и служит такое направление педагогики, как медиаобразование. Можно обозначить три возможных пути реализации медиаобразования в средней школе. Первый путь – появление в учебном плане соответствующего предмета – при всех выгодах на практике оказывается не реализуемым в связи с перегруженностью учебных планов школ. Второй возможный путь – введение факультатива – более практичен, однако им будет охватываться лишь небольшое число учащихся, что не соответствует значимости проблемы. То же самое можно сказать и об элективных курсах, так как в этом случае речь может идти о немногих выбравших данный курс школах. Третья возможность – интеграция медиаобразования с базовыми предметами, уже изучающимися в школе. В этом случае сложность представляет вхождение в устоявшиеся в той или иной степени курсы новых целей, знаний и умений.

История в этом отношении весьма благодарный предмет. Это связано с двумя ее особенностями: во-первых, огромным объемом внешкольной исторической информации, оказывающей влияние на формирование исторических представлений учащихся, а во-вторых, - с тем, что работа с медиатекстами во многом перекликается с работой с историческим источником, а данные умения уже содержатся в Государственном образовательном стандарте по истории.

Закон «Об образовании» РФ называет следующие цели образования: свободное развитие личности, обеспечение ее самоопределения, создание условий для ее самореализации, формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества. Отсюда следует, что система школьного образования должна адекватно реагировать на происходящие в обществе изменения, то есть подготавливать человека к жизни в условиях наступающего информационного общества. А от ответственного за судьбу своей страны гражданина в условиях демократического общества требуется умение сформировать **свою** точку зрения на основные вопросы жизни своей и общества, противостоять и в то же время уметь извлекать пользу из огромного потока противоречивой информации.

Государственный стандарт общего образования [Гос. обр. стандарт, 2004, с.33-39] называет следующие направления модернизации образования: направленность на формирование общих учебных умений и навыков, обобщенных способов коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности; формирование ключевых компетенций – готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач; усиление роли дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию учащихся, в т.ч. истории.

Государственный образовательный стандарт по истории [Гос. обр. стандарт, 2004, с.24-30] предполагает проверку следующих умений: высказывать суждение о назначении, ценности источника; характеризовать позиции, взгляды автора (составителя) источника; сравнивать данные

различных источников, выявлять их сходство и различия, сравнивать предлагаемые исторические версии и оценки, выявляя сходство и различия; высказывать суждения о подходах (критериях), лежащих в основе отдельных версий и оценок, представленных в учебной и популярной литературе.

Таким образом, требования Закона об образовании и стандартов показывают нам уместность интеграции медиаобразования с базовым историческим. В настоящее время, когда продолжающийся процесс реформирования образования снова привел к возвращению обязательного среднего (одинадцатилетнего) образования, к введению профильного обучения, интеграция медиаобразования становится практически реализуемой. Рассмотрим вкратце, каким образом методисты представляли себе взаимодействие школьного исторического образования и одного из наиболее широко распространенных средств массовой коммуникации – кино.

Кинофильмы и кинофрагменты уже давно используются на уроках истории, однако, в основном в качестве иллюстративных материалов, либо источников информации, входя в группу технических средств обучения. Их задачей является повышение эффективности обучения, реализация дидактических принципов наглядности и доступности, развитие воображения учащихся, экономия времени, разнообразие форм проведения занятий [Кукушин, 2003, с.181].

В частности, уже в 1916 году в первом сборнике «Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе» появилась статья, затрагивающая вопросы использования «исторического кинематографа» в школьном образовании. В ней автор предостерегает против использования на уроках игрового исторического кинематографа (т.е. игровых фильмов на историческую тематику), который «пока что противоречит самой идее и задаче научно-популярного школьного кинематографа...» [Уланов, 1916, с.156-162]. В «Методике преподавания истории» А.И.Стражева материал, посвященный особенностям работы с экранными пособиями (в том числе и кинофильмами) помещен в главе «Наглядность в преподавании истории». При этом собственно кино посвящено всего несколько строк, в которых подчеркивается его важность в процессе обучения [Стражев, 1964, с.245-265].

Учебник «Методика преподавания истории в средней школе» 1986 года, также относя кино к средствам наглядности, уделяет методике работы с фильмом большее внимание [Ежова и др., 1986, с.139-156]. Причем часть предлагаемых вопросов фактически относится к области медиаобразования, например: «написать краткий пересказ фильма... сравнить содержание фильма и учебника», т.е. речь идет об умениях переводить информацию из одной знаковой системы в другую и сопоставлять информацию, представленную в различных знаковых системах. В 2002–2003 годах появился целый ряд новых учебников по методике преподавания истории. С.Т. Студеникин рассматривает кино как часть комплекса ТСО, на который, включая компьютер, отводится всего две страницы. При этом экранные пособия предлагается использовать лишь для анализа памятников

архитектуры [Студеникин, 2002, с.101-103]. Значительно большее внимание уделяется работе с художественным текстом, причем некоторые приемы возможно использовать и при работе с художественными фильмами [Студеникин, 2002, с.101-103]. А.Т.Степанищев вообще не употребляет в своем учебнике аббревиатуру ТСО, хотя посвящает целую главу рассмотрению компьютеров именно в этом качестве. Остальные технические средства обучения им просто не рассматриваются [Степанищев, 2002].

В учебнике Е.Е.Вяземского и О.Ю.Стреловой «Теория и методика преподавания истории» вопросам применения на уроке средств наглядности и ТСО уделяется значительно большее внимание и, несмотря на то, что собственно использование кинофильмов в процессе обучения ими практически не рассматривается, многие приводимые приемы могут быть спроецированы и к кинофрагментам [Вяземский, Стрелова, 2003, с.189-205; 225-226]. Непосредственно к области медиаобразования может быть отнесена приводимая авторами схема работы с художественными наглядными источниками, включающая помимо описания также и интерпретацию изображения (медiateкста). Описываемый прием стилизации одновременно учит искать, сопоставлять, перекодировать информацию и составлять собственные тексты.

В учебном пособии Г.М.Коджаспировой и К.В.Петрова «Технические средства обучения и методика их использования» [Коджаспирова, 2005, с.169-182; 203-211] рассматриваются следующие дидактические возможности современных ТСО: источник новых знаний, опора для восприятия и усвоения нового материала, пособие для самостоятельной работы, средство иллюстрации, инструктирования, повторения, обобщения и систематизации знаний. Разбирается и методика применения различных экранных пособий, в том числе и кинофильмов. При этом речь о работе непосредственно с медiateкстом, как особым видом источника, документа, не идет.

Таким образом, мы видим, что, с одной стороны, проблемы взаимодействия кино и школы рассматриваются педагогами на протяжении уже почти ста лет, с другой – несмотря на это, сущность применения кино в школе за этот период не слишком изменилась: оно используется в основном как наглядное пособие.

В то же время можно заметить, что у ряда авторов имеются тенденции к расширению роли кино на уроке за счет превращения в объект изучения самого медiateкста. Актуальность данного направления можно подтвердить данными анкетирования, проведенного в семи 10-х и 11-х классах пяти школ города Кургана. Из 108 учащихся, принявших участие в анкетировании, на предложение выделить из приведенного списка 3 наиболее значимых для себя источника информации, 99 человек назвали средства массовой коммуникации (пресса, кино, телевидение, интернет), а учебник и слово учителя – по 56 человек. Проведенный опрос показывает, что школа для ученика уже не является не то что единственным, но даже определяющим источником знаний.

Сформулируем перечень требований, нацеленных на реализацию интеграции медиаобразования с базовым историческим. Факторами, определяющими данные требования, будут цели школьного исторического образования и его содержание, рассмотренные нами выше. Кроме этого, значительную помощь в формировании требований нам оказал проект «Стандарта медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины», разработанный в лаборатории технических средств обучения и медиаобразования Института общего и среднего образования Российской академии образования под руководством Л. С. Зазнобиной [Зазнобина, 1998].

Исходя из вышесказанного мы предлагаем следующий вариант реализации медиаобразования, интегрированного с базовым историческим, в рамках среднего общего образования на примере работы с историческими кинофильмами. Его содержание должно быть направлено на реализацию следующих **целей**:

- подготовка учащихся к жизни в современном обществе;
- ориентация в насыщенных информационных потоках, обучение восприятию и переработке исторической информации, передаваемой по медийным каналам;
- умение противостоять попыткам манипуляций сознанием индивида со стороны СМК, развитие критического мышления, умения понимать скрытый смысл того или иного сообщения;
- воспитание критического отношения к медиаинформации и способности выявлять в ней факты и мнения, соотносить с существующей в обществе системой ценностей;
- формирование опыта представления и восприятия информации в различных знаковых системах;
- включение внешкольной информации в контекст базового исторического образования
- формирование опыта составления оценочных суждений о медиатекстах

Знания: язык медиа (медиаграмотность), понимание различий между отдельными видами медиа (СМК), роль медиа в современном мире, функции медиа, факторы отбора информации СМИ, влияния медиа на формирование личности.

Для реализации названных целей учащиеся должны овладеть следующими **умениями**:

- умение находить/выделять информацию по определенной теме из различных источников;
- умение сопоставлять информацию, представленную в различных знаковых системах;
- умение переводить информацию из одной знаковой системы в другую;

- умение формировать из информации, предоставляемой различными источниками, общей, непротиворечивой картины;
- умение выявлять и исправлять в получаемой информации ошибки/опечатки/оговорки (помехи);
- умение выявлять цель создания сообщения, (идеологическую базу) и определять его авторство, возможного адресата;
- умение определять возможный исторический контекст сообщения;
- умение формировать оценочные суждения;
- умение самостоятельно создавать медиатексты, направленные на решение той или иной конкретной задачи с применением соответствующих технических средств.

Уровни сформированности знаний и умений:

- репродуктивный (умение находить/выделять информацию по определенной теме из различных источников, умение выявлять и исправлять в получаемой информации ошибки /опечатки /оговорки (помехи), умение сопоставлять информацию, представленную в различных знаковых системах);
- частично-поисковый (умение переводить информацию из одной знаковой системы в другую, умение формировать из информации, предоставляемой различными источниками, общей, непротиворечивой картины);
- креативный (умение определять возможный исторический контекст сообщения, умение выявлять цель создания сообщения, (идеологическую базу) и определять его авторство, возможного адресата, умение самостоятельно создавать медиатексты, направленные на решение той или иной конкретной задачи).

Типы заданий, направленных на формирование вышеназванных умений на примере использования кинофильмов.

Работа с фильмом: видео и звукоряд; как скомпоновано, показано, с каких позиций автор предлагает взглянуть на происходящее; зачем показано именно так (цель); насколько реализована автором предполагаемая цель; информация об авторе (социальная и этническая принадлежность, политические, идеологические пристрастия, другие произведения). Когда, где и кем снято; как соотносится с политической и социальным контекстом, существующим на момент создания, отсюда – предположения о позиции создателей. При помощи каких выразительных средств автор доносит до зрителя свои идеи, на каких моментах и за счет чего акцентируется внимание аудитории.

Работа с фильмом и литературой. По возможности и наличии – знакомство с литературной основой фильма, выявление сходства и различий в позициях авторов. Рассмотрение освещаемых событий в учебной литературе, трудах историков, источниках. Соотнесение полученной картины с фильмом, выявление различий и их предположительных причин.

Самостоятельная работа над созданием фильма (освоение основных информационных умений и соответствующего комплекса ТС). Возможная форма – видеореферат либо учебный фильм. Задания данного типа - самые сложные, так как требуют высокого уровня сформированности всех умений и большого объема знаний. При выполнении подобных заданий уместно использовать групповую форму организации деятельности учащихся.

Фильмы, которые могут быть использованы в процессе подобной работы, по нашему мнению, можно разделить на следующие разновидности в соответствии с видами кино.

Во-первых, это игровые фильмы. Их можно разбить на две группы: фильмы собственно исторические, т. е. посвященные тем или иным историческим событиям или личностям (например, «Адмирал Ушаков», «Александр Невский») и игровые фильмы, не являющиеся собственно историческими. То есть действие такого рода лент происходит в определенном историческом антураже, но при вольном полете авторской фантазии (как созданные по мотивам романов, так и сделанные по самостоятельным сценариям; например, «Д'Артаньян и три мушкетера», «Гардемарины – вперед», «Мы из будущего»).

Во-вторых, мы выделяем документальные фильмы, в свою очередь подразделяемые на две подгруппы. Это 1) кинохроника, т.е. необработанные, несмонтированные материалы, снятые операторами и 2) документальные фильмы с выраженной авторской позицией.

В-третьих, мы можем выделить научно-популярные фильмы, представленные в настоящее время, в основном, продукцией ВВС и Дискавери. Существовавшие ранее советские научно-популярные фильмы практически не перенесены на цифровые носители и поэтому в большинстве недоступны для обычных зрителей.

В-четвертых, можно выделить и учебные исторические фильмы, которые по вышеназванным причинам также являются недоступными.

В связи с развитием технического прогресса остро встает вопрос о доступных носителях информации. Здесь мы можем назвать такие форматы, как VHS, CD и DVD. Достаточно широко распространенный в советское время формат 16-мм киноплёнки стал недоступен (с возможными незначительными локальными исключениями) в силу устаревания и утраты как самих киноплёнок, так и соответствующей проекционной аппаратуры (последние из них были выпущены, вероятно, в 1990–1991 годах). Перенос учебных фильмов с киноплёнки на видеокассеты в достаточном объеме не выполнялся, да и содержание большинства использовавшихся в советской школе кинофильмов пришло в резкое несоответствие с современными реалиями.

Формат VHS дает учителям возможность использовать в процессе своей деятельности фильмы и программы исторической направленности, транслируемые телевидением и записываемые учителями при помощи видеоманитрофонов. Этот процесс не приобрел массового характера, однако сейчас, пожалуй, нельзя найти школы, в которой не было бы телевизора и

видеомагнитофона. Однако, констатируя факт насыщения школы видеотехникой, отметим, что данный формат записи сегодня устарел и просуществует еще максимально 5–10 лет (очень оптимистичная оценка).

Таким образом, наиболее применимым и одновременно имеющим наибольшие возможности и перспективы техническим средством, могущим использоваться в самых различных качествах, стал в настоящее время компьютер (способный помимо всего прочего использовать современные форматы CD и DVD). В свою очередь это ставит вопрос технической оснащённости учебных заведений и приобретения соответствующих знаний учителями.

В качестве примера реализации представленных требований рассмотрим пример создания учебного фильма, созданного учащимися 11-х классов в рамках изучения спецкурса по истории родного края, посещающих археологический кружок при археологической лаборатории Курганского государственного университета. Данный пример показывает все типичные ошибки, которые могут быть допущены при подобного рода работе.

Работа над фильмом начинается с формирования творческой группы. При этом учитываются следующие обстоятельства: создание учебного фильма не только научная, но и творческая работа, участники группы должны не только разбираться в материале, составляющем основу создаваемого фильма, но и быть людьми творческого склада, стремящимися и могущими интересно представить учебный материал. Кроме этого следует учитывать необходимость работы с техническими средствами, что также предполагает наличие навыков работы пусть не с данными конкретными средствами, но, как минимум, с техникой и программным обеспечением вообще. Исходя из этого, в состав творческой группы правомерно включать учащихся с различной «специализацией», исходя из которой, они смогут исполнять в группе роли «режиссера», «научного консультанта», «технического специалиста». В процессе взаимодействия при создании фильма они смогут освоить и «смежные» специальности.

Выбор темы фильма может определяться рядом факторов: научные интересы учащихся, ведение тех или иных курсов в школе (факультативы, элективные курсы), возможность использования созданного фильма в практике работы учителей школы. Если первые два фактора будут способствовать успеху работы над содержательной частью фильма, то последний ориентирован на повышение заинтересованности учеников, которые смогут увидеть полезность своей работы.

Непосредственная работа над фильмом начинается с формулировки задания для учащихся. Уже на этом этапе необходимо сформулировать более конкретные требования к будущему фильму, так как работа на основе «общих мыслей» руководителей у предполагаемых его создателей идет не очень хорошо. В качестве примера мы можем привести следующий вариант задания по созданию учебного фильма по археологии, предложенного учащимся 11-х классов, имеющих опыт занятий в археологическом кружке и археологической экспедиции:

План – задание на создание учебного видеофильма по теме «Археология»

Жанр: учебный. **Продолжительность:** 20–25 минут.

Цель фильма: знакомство учащихся с археологией как наукой, историей отечественной и региональной археологии, методикой подготовки и проведения археологических раскопок, обработкой материала раскопок.

Возраст учащихся: 10–11-й класс, но материал должен быть в целом доступен и школьникам среднего возраста.

Примерная структура: Археология как наука; История отечественной археологии; История зауральской археологии; Поиск археологических памятников; Методика проведения раскопок памятников археологии; Камеральная обработка материалов экспедиции; Быт археологической экспедиции.

Порядок работы: Написание сценария; Отбор фактического материала; Подбор видеоряда, и, в случае необходимости, досъемка недостающего; Запись аудиоряда; Монтаж фильма.

Исходя из опыта своей работы, мы можем сказать, что попытки собрать видеоряд на натуральных или постановочных видеосъемках фильма на историческую тематику практически не реализуемы. В данном случае это связано с рядом факторов, в числе которых можно назвать невозможность натуральных или постановочных исторических съемок, проблематичность написания сценария до получения полевого опыта, что делает невозможным съемку конкретных сюжетов. Исходя из этого, в данном случае, было решено базироваться на том значительном фотоматериале, который был накоплен археологической лабораторией Курганского государственного университета за время ее работы с 1994 года.

Следующая особенность организации, выявившаяся в процессе работы над фильмом – определение степени самостоятельности учащихся. С одной стороны - четкая постановка задачи и детальное планирование облегчает работу школьников, с другой – ограничивает степень их творчества. Определение достаточно свободных задач, фактически лишь цели, при условии консультирования по ряду вопросов в процессе создания фильма позволяет ребятам проявить свое «Я», самореализоваться, однако, очевидно, не всегда обеспечивает получение результата, соответствующего ожиданиям.

В целом, как мы считаем, должна быть обеспечена возможность самовыражения ученического коллектива, однако, наверное, возможен более оптимальный, чем опробованный нами вариант. Степень участия руководителя в значительной степени зависит от индивидуальных особенностей самих детей и степени подготовленности рабочей группы. В нашем случае ученический коллектив подобрался достаточно яркий и самобытный. Участники его имеют не только полевой опыт, полученный в экспедиции, определенные навыки камеральной обработки археологических материалов, но и участвовали в ученических научных конференциях в рамках археологического кружка при Курганском государственном университете.

Важный вопрос - отбор содержания фильма. При этом возможны две ситуации: материала недостаточно, и стоит проблема его нехватки; либо материал обширен, что на первый взгляд лучше, но ставит вопрос выбора наиболее важных и интересных фактов.

Создание фильма, т.е. аудиовизуального медиатекста предполагает использование технических средств. В нашем случае такими средствами - фотоаппарат, видеокамера, микрофон или диктофон и компьютер с соответствующим программным обеспечением, для овладения которыми требуются достаточно серьезные знания и навыки. Так как в рамках школьной программы это не предусмотрено, работа над ними ведется в процессе создания фильма.

Подготовка материала лишь одним из этапов работы. Процесс монтажа также требует вполне определенных навыков обращения с соответствующим программным обеспечением. Профессионалами (например, на региональном телевидении) для этих целей используется программный продукт фирмы Adobe – Adobe Premier. Однако, будучи очень хорошим средством монтажа, он требует достаточно большого опыта работы и, кроме того, лицензионный вариант программы стоит относительно дорого. Для менее подготовленных пользователей, что и имело место в нашем случае, можно порекомендовать программу Movie Maker, входящую в состав операционной системы Windows. Она не обеспечивает столь высокого качества конечного продукта (особенно это касается видеофрагментов), однако большим плюсом является простота ее использования и интуитивная понятность. Что же касается невысокого качества итогового видео, оно нивелируется невысоким же разрешением телеэкрана, на котором в подавляющем большинстве случаев и будет демонстрироваться фильм.

Теперь о допущенных при работе ошибках. Почти все они, как показывает опыт, являются типичными для начинающих сценаристов, операторов, монтажеров.

1. Более тщательной проработки требует сценарий фильма. В основном именно от него зависит весь результат работы. При этом следует отметить, что многие моменты выявляются лишь при просмотре конечного результата. Необходим строгий учет времени отдельных эпизодов, соотношение их продолжительности с их значимостью и общей продолжительностью фильма. Слишком затянутые кадры, даже если они важны с точки зрения представляемого материала, снижают и рассеивают внимание аудитории. В таких случаях представляется уместным разнообразить способы подачи материала (интервью, закадровый текст, смена изображения). Требуется более детальной проработки комментариев, особенно аккуратно необходимо отнестись к терминологической составляющей. Еще один важный момент – проработка кадровых планов.
2. Культура операторской работы. При организации видеосъемок требуется обязательное закрепление камеры на штативе, постановка света, т.е. использование дополнительных осветителей как для объекта

съемки, так и для подсветки фона. В целях получения более качественного звука необходимо применение вынесенного микрофона, желательно снабженного поролоновым чехлом, отсекающем паразитные шумы. При этом микрофон может иметь невысокую чувствительность. При съемках людей (интервью) интервьюируемого лучше размещать на стуле или ином неподвижном сидении с целью ограничения возможности его перемещений и случайного выхода из кадра. Не следует излишне часто использовать смену плана (приближение и удаление).

3. Ошибки, допущенные при монтаже, также во многом типичны для начинающих. К числу наиболее характерных можно отнести использование всех предоставляемых программным обеспечением переходов между изображениями (допустимо применение лишь одного – двух, остальное только отвлекает внимание), различных типов титров и способов их вывода на экран, при этом цвет шрифта не всегда контрастен, что затрудняет чтение. Видеоряд не во всех случаях соответствует закадровому комментарию, на это необходимо обратить пристальное внимание еще при подготовке сценария (кадропланы). Слишком сильно различается хронометраж использования отдельных изображений.

Несколько слов о возможностях использования фильма на уроке. Просмотр фильма может быть рекомендован в качестве введения в курс археологии или краеведения, а также при изучении курса истории в целях ознакомления учащихся с источниками исторического знания. В то же время информационная насыщенность материала делает возможным целостный просмотр, в большинстве случаев, лишь в ознакомительных целях. Одновременно четкая разбивка всего фильма на отдельные сюжеты позволяет применять их избирательно при изучении отдельных тем. Кроме получения специфической информации, фильм может дать учащимся пример использования научной терминологии, организации научного исследования.

Результатом изменения отношения школы к медиа вообще и кино в частности, на наш взгляд, позволит не просто вводить в курс истории актуальную информацию, сделать процесс преподавания более интересным и доходчивым, приближенным к окружающей действительности, но и подготовит учащихся к взаимодействию с реальным миром, поможет им разобраться в огромном потоке информации, обрушивающимся на них из различных источников.

Примечания

Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. М.: ВЛАДОС, 2003. С.189 – 205; 225 – 226.

Государственные образовательные стандарты (федеральный компонент) // Преподавание истории в школе. 2004. №5. С.33-39.

Ежова С.А., Лебедева И.М., Дружкова А.В. и др. Методика преподавания истории в средней школе. М.: Просвещение, 1986. С.139–156.

Журин А.А. Методологические основания интегрированного медиаобразования. / www.belti.msk.ru/edn/stat.htm

- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины. 1998 / www.belti.msk.ru/edn/stat.htm
- Коджаспирова Г.М. Технические средства обучения и методика их использования. М.: Академия, 2005. С.169 – 182; 203 – 211.
- Кукушин В.С. Дидактика. М.: Ростов: Март, 2003. С.181.
- Стандарт среднего (полного) общего образования по истории // Преподавание истории в школе. 2004. №8. С.24-30.
- Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории: В 2 ч. М.: ВЛАДОС, 2002. Ч.2.
- Стражев А.И. Методика преподавания истории. М.: Просвещение, 1964. С.245 – 265.
- Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. М.: ВЛАДОС, 2002. С.101–103; С.142 – 151.
- Уланов В.Я. Возможно и желательно ли теперь вводить в школу исторический кинематограф // Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе. М.: Наука, 1916. С.156–162.

Блоки вопросов и заданий для выявления уровней медиакомпетентности студентов *

А.В.Федоров
доктор педагогических наук, профессор

* Блоки вопросов и заданий разработаны при поддержке гранта аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации. Проект РНП.21.3.491 - «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование». Научный руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров.

Обоснование логики вопросов

При составлении блоков вопросов и заданий была намеренно избрана закрытая форма анкетирования/тестирования (где после конкретного вопроса следовали несколько вариантов ответов, из которых нужно было выбрать один или несколько). Это было связано с тем, что большинство студентов, как правило, не способно компактно и быстро изложить свою точку зрения относительно своих медиапредпочтений, следовательно, для четкой формулировки ответов нужно дать группу наиболее вероятных вариантов. Кроме того, в силу своей структурированности анкеты закрытого типа требуют значительно меньшего времени на заполнение, чем аналоги открытого типа, и легче поддаются итоговой обработке.

Констатация уровней медиакомпетентности аудитории основывается на разработанной нами классификация показателей медиакомпетентности (развития аудитории в области медиакультуры). В соответствии с ней аудитории предлагается 5 основных блоков вопросов и заданий:

- 1) блок вопросов (анкета закрытого типа) для выявления уровней мотивационного показателя медиакомпетентности аудитории (жанровые, тематические, психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы по которым осуществляется контакт аудитории с медиатекстами);
- 2) блок вопросов (анкета закрытого типа) для выявления уровня контактного показателя (частоты контактов с различными видами медиа) медиакомпетентности аудитории;
- 3) блок вопросов (тест закрытого типа) для выявления уровня информационного показателя (знаний терминологии, истории и теории медиакультуры) медиакомпетентности аудитории;
- 4) блок аналитических заданий для выявления уровня интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности аудитории (основанного на уровнях перцептивного показателя медиаграмотности);

- 5) блок творческих заданий для выявления уровня креативного показателя медиакомпетентности аудитории;
- 6) блок заданий для выявления уровня операционного показателя медиакомпетентности аудитории.

Структура блоков вопросов и заданий была выбрана по следующим соображениям:

Блок № 1. Выявление уровней мотивационного показателя медиакомпетентности аудитории:

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 1: выявить наиболее популярные у аудитории мотивы (жанровые, тематические, психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические) контакта с медиатекстами; полученные данные помогают учесть реальные предпочтения аудитории, обратить внимание на конкретные произведения, жанры и темы, мотивы, которые пользуются успехом у данной аудитории, а, следовательно, оказывают максимальное воздействие (нравственное, психологическое и т.д. Полученные результаты нужны для сопоставления их с материалами письменных, творческих работ, устных бесед, чтобы точнее констатировать самооценку аудиторий причин своих предпочтений и их подлинную подоплеку, выявленную в результате всего исследования.

Практическая реализация. Аудитории предлагается список жанров и тем различных видов медиа (прессы, радио, телевидения, Интернета, видео/компьютерных игр), из которых нужно выбрать предпочитаемые темы и жанры; Респондентам предлагается также список психологических, терапевтических, эмоциональных, гносеологических, моральных, интеллектуальных, творческих и эстетических мотивов контакта с медиатекстами. Из данного списка нужно также выбрать предпочитаемые конкретным респондентом мотивы.

Зная медийную жанровую и тематическую направленность, выбранную респондентом, с большой долей вероятности можно предположить тип наиболее важных для него иных мотивов контактов с медиа. К примеру, если человек предпочитает развлекательные, зрелищные жанры медиатекстов, то, скорее всего, в качестве основных мотивов его контакта с медиа будут названы стремление к развлечению, к рекреации, к острым ощущениям и т.п.

Блок № 2. Выявление уровней контактного показателя (частоты контактов с различными видами медиа) медиакомпетентности аудитории:

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 2: выявить частоту контактов аудитории с различными видами медиа; полученные результаты во многом показывают степень приобщенности респондентов к медиакультуре, приоритетность выбора тех или иных видов медиа.

Каждому респонденту предлагается выбрать характерный для него вариант частоты контактов с различными видами медиа (прессой, телевидением, радио, Интернетом, компьютерными/видеоиграми) из нескольких вариантов.

Понятно, что на содержание такого рода контактов будут оказывать влияние уровни мотивационного показателя медиакомпетентности. Однако, согласно нашей гипотезе, это влияние не является прямым: то есть наличие широкого спектра

мотивов для контакта с медиа вовсе не означает, что эти контакты будут слишком частыми и наоборот.

В силу резкого падения посещаемости кинозалов в российской провинции (в Таганроге, к примеру, в 80-е годы активно работало 18 кинозалов, из которых в начале XXI века сохранился только один, да и там фильмы в основном идут часто при минимальном количестве зрителей), мы не стали включать в анкету вопрос о частоте визитов в кинотеатр. Начиная с 90-х годов XX века, провинциальные зрители смотрят фильмы в основном в теле/видео/DVD/компьютерном формате, с бесспорной доминантой ТВ.

Блок № 3. Выявление уровней информационного показателя (знаний терминологии, истории и теории медиакультуры) медиакомпетентности аудитории

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 3: выявить знания аудитории терминологии, истории и теории медиакультуры. Результаты данного блока, с одной стороны, будут свидетельствовать о существенных пробелах в области терминологии, теории и истории медиакультуры у многих респондентов в контрольной группе опрошенных, а с другой стороны – об эффективности проведенных занятий медиаобразовательного цикла в экспериментальной группе.

Практическая реализация. Особенность этой части тестирования в том, что респонденту предлагается ответить на вопросы трех разделов блока, которые рассчитаны на выявление знаний терминологии (10 вопросов), истории (10 вопросов) и теории (10 вопросов) медиакультуры.

За правильный ответ на каждый из вопросов респондент получает 1 балл. Таким образом, максимальное число баллов равно 30. При этом мы условились считать, что высоким уровнем информационного показателя медиакомпетентности обладают респонденты, правильно ответившие на 80% -100% вопросов (то есть набравшие от 24 от 30 баллов). В таком случае, респондентов, верно ответивших на 50% - 79% вопросов (набравших от 15 до 23 баллов), можно квалифицировать как обладающих средним уровнем информационного показателя медиакомпетентности. А на получивших менее 15 баллов (менее 50% верных ответов) – низким.

Конечно, между уровнями контактного, мотивационного и информационного показателей медиакомпетентности существует определенная связь. Понятно, что человек, не имея медийных контактов и мотивов, не может обладать информацией о медиакультуре. Однако, согласно нашей гипотезе, высокий уровень контактного и мотивационного показателей медиакомпетентности вполне может совмещаться в человеке с низким/средним уровнем информационного показателя и наоборот.

Вполне понятно, что тестирование, основанное на выборе одного правильного варианта из нескольких предложенных, всегда сопровождается элементом случайного/интуитивного правильного ответа, не основанного на подлинных знаниях. Кроме того, не исключена ситуация «помощи соседа по парте». Однако результаты такого рода тестирования можно всегда проверить/дополнить циклом индивидуальных аналитических, творческих заданий, собеседований.

Блок № 4. Аналитические задания для выявления уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности аудитории

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 4: выявить уровни интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности аудитории (высокий уровень: анализ медиатекста на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации» (отождествления с автором медиатекста), способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка) и оценка авторской концепции в контексте структуры произведения, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.); средний уровень: на основе «вторичной идентификации» (отождествления с персонажем/ведущим медиатекста) 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); низкий уровень - на основе «первичной идентификации» (наивно-реалистического восприятия фабулы медиатекста) - «безграмотность», то есть незнание языка медиа, неустойчивость, путаность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения).

Практическая реализация. Аудитории предлагается на выбор 3 темы письменных работ:

- a. аудиовизуальный медиатекст, который произвел на меня особенно сильное впечатление.
- b. аудиовизуальный медиатекст, который повлиял на мое отношение к себе и к окружающим
- c. анализ одного эпизода из запомнившегося аудиовизуального медиатекста.

Респондентам нужно выбрать только одну тему и написать письменную работу объемом 3-4 страницы.

Согласно мнению Ю.Н.Усова [Усов, 1989], уже сам выбор одной из тем будет косвенно свидетельствовать об уровне интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности конкретного респондента: вариант «с», как правило, выбирают респонденты с более высоким уровнем интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности. Итоговая классификация респондентов по уровням данного показателя выстраивается согласно разработанной нами классификации. При этом логично будет предположить, что уровень мотивационного показателя медиакомпетентности в значительной степени связан с уровнем интерпретационного/оценочного показателя медиаграмотности. То есть чем разнообразнее мотивы контакты респондента с медиа (включая интеллектуальную и эстетическую составляющие), тем выше будет его уровень интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности.

Блок № 5. Творческие задания для выявления уровней креативного показателя медиакомпетентности аудитории

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 5: выявить уровни креативного показателя медиакомпетентности аудитории (высокий уровень - ярко выраженное творческое начало человека в различных видах деятельности

(перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа; средний уровень - творческие способности человека проявляются лишь в отдельных видах деятельности, связанной с медиа, при этом они не носят ярко выраженного характера» низкий уровень - творческие способности человека выражены слабо, фрагментарно, либо отсутствуют вообще).

Практическая реализация. Аудитории предлагается выполнить ряд творческих заданий на медийном материале, связанных с описанием кадра из аудиовизуального медиатекста, который выражает образное обобщение, оставшееся после просмотра; с предложением своего визуального варианта образного обобщения авторской концепции медиатекста в виде плаката или коллажа; с образным обобщением авторской концепции аудиовизуального медиатекста строчками из известного стихотворения; с составлением рассказа от имени персонажа медиатекста; монолога или письма от имени одного из представителей дифференцированной (с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, с различными уровнями медиавосприятия) аудитории.

Эти задания рассчитаны на выявление уровней креативного показателя медиакомпетентности аудитории, которые можно будет соотнести с уровнями других показателей, прежде всего – с уровнями интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности.

При этом мы предполагаем, что наличие высокого уровня креативного показателя медиакомпетентности может сочетаться с низким/средним уровнем интерпретационного/оценочного показателя и наоборот.

Блок № 6. Задания для выявления уровней практико-операционного показателя медиакомпетентности

Цель констатирующего эксперимента: выявить уровни практико-операционного показателя медиакомпетентности аудитории (высокий уровень: практические умения самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров; средний уровень: практические умения создания медиатекстов с помощью консультаций педагогов/специалистов; низкий уровень: отсутствие практических умений создания медиатекстов или нежелание их создания).

Практическая реализация. Аудитории предлагается выполнить ряд занятий практического характера, рассчитанных на создание медиатекстов (видео/фотосъемка, макетирование стенной газеты и т.д.).

Эти задания рассчитаны на выявление уровней практико-операционного показателя (практического/технологического умения создавать медиатексты различных видов и жанров) медиакомпетентности аудитории, которые можно будет соотнести с уровнями других показателей, прежде всего – с уровнями креативного, интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности.

При этом мы предполагаем, что наличие высокого уровня практико-операционного показателя медиакомпетентности может сочетаться с низким/средним уровнем креативного, интерпретационного/оценочного показателей и наоборот.

Конкретное содержание блоков вопросов и заданий для выявления уровней медиакомпетентности аудитории

Гендерная преамбула. Ваш пол: а.женский в.мужской

1. Блок вопросов для выявления уровня мотивационного показателя медиакомпетентности аудитории

1.1. Мотивы, по которым осуществляется контакт с медиатекстами

1.1.1. Жанровые мотивы контактов с медиатекстами

1.1.1.1. Какие жанры привлекают вас в прессе?

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

- a. информационные (заметка, отчет, интервью, репортаж и т.п.)
- b. аналитические, публицистические (статья, рецензия, обозрение, очерк, портрет, памфлет и т.п.)
- c. литературные (роман, повесть, рассказ, новелла, стихотворение и т.п.)
- d. игры/конкурсы (кроссворды и т.д.)
- e. реклама
- f. никакие

1.1.1.2. Какие жанры привлекают вас в радиопередачах?

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

- a. информационные (отчет, интервью, репортаж и т.п.)
- b. аналитические, публицистические (обозрение, рецензия, очерк, портрет, памфлет и т.п.)
- c. литературно-драматические (радиопьесы различных жанров, рассказ, новелла, стихотворение и т.п.)
- d. музыкальные (в передачах с классической музыкой)
- e. музыкальные (в передачах с джазовой музыкой)
- f. музыкальные (в передачах с фольклорной музыкой)
- g. музыкальные (в передачах с поп-музыкой)
- h. игры/конкурсы
- i. реклама
- j. никакие

1.1.1.3. Какие жанры привлекают вас в телепередачах?

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

- a. информационные (отчет, интервью, репортаж и т.п.)
- b. аналитические, публицистические (обозрение, рецензия, очерк, портрет, памфлет, ток-шоу и т.п.)
- c. литературно-драматические, кинематографические (телевизионные пьесы, фильмы, сериалы, реалити-шоу различных жанров, развлекательные шоу и т.п.)
- d. музыкальные (в передачах с классической музыкой)
- e. музыкальные (в передачах с джазовой музыкой)
- f. музыкальные (в передачах с фольклорной музыкой)
- g. музыкальные (в передачах с поп-музыкой)
- h. игры/конкурсы
- i. реклама
- j. никакие

1.1.1.4. Какие жанры привлекают вас в интернет-сайтах?

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

- a. информационные (заметка, отчет, интервью, репортаж и т.п.)

- в. аналитические, публицистические (статья, рецензия, обозрение, очерк, портрет, памфлет и т.п.)
- с. литературные (роман, повесть, рассказ, новелла, стихотворение и т.п.)
- д. телевизионно-кинематографические (файлы с фильмами, сериалами, развлекательными шоу, реалити-шоу различных жанров и т.п.)
- литературные (повесть, рассказ, новелла, стихотворение и т.п.)
- е. музыкальные (в файлах с классической музыкой)
- ф. музыкальные (в файлах с джазовой музыкой)
- г. музыкальные (в файлах с фольклорной музыкой)
- h. музыкальные (в файлах с поп-музыкой)
- і. игры/конкурсы
- ј. реклама
- к. никакие

1.1.1.5. Какие жанры привлекают вас в фильмах/телесериалах?

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

1	вестерн	11	притча
2	водевиль	12	сатира
3	детектив	13	сказка
4	драма	14	трагедия
5	комедия	15	триллер
6	мелодрама	16	фантастика
7	миф	17	фильм катастроф
8	мюзикл	18	фильм ужасов
9	оперетта	19	синтез жанров
10	пеплум	20	никакие

1.2. Тематические мотивы контактов с медиатекстами

1.2.1. Какие темы привлекают вас в прессе, радио/телепередачах, интернет-сайтах, компьютерных играх?

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

1	военная	11	политическая
2	историческая	12	приключенческая
3	космическая	13	производственная (бизнеса)
4	криминальная	14	психопатологическая
5	любовная	15	религиозная
6	мистическая	16	современная
7	молодежная	17	спортивная
8	научно-техническая	18	экологическая
9	нравственная	19	эротическая
10	педагогическая	20	никакие

1.3. Психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы контактов с медиатекстами

1.3.1. Назовите основные мотивы ваших контактов с медиа (прессой, телевидением, кинематографом, радио, Интернетом и т.д.)

(нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

1	стремление к развлечению	11	стремление к философскому/интеллектуальному спору/диалогу с создателями медиатекста
2	стремление к идентификации (к сопереживанию, к отождествлению себя с персонажем/ведущим медиатекста	12	стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов
3	стремление получить новую информацию	13	стремление просто занять свободное время
4	стремление к компенсации (к виртуальному получению чего-либо, недостающего в реальной жизни)	14	поиск материалов для учебных, научных, исследовательских целей
5	стремление к рекреации, отдыху (к виртуальному уходу от проблем реальной жизни)	15	стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры
6	стремление к острым, стрессовым ощущениям в время контакта с динамичным, медиатекстом активного действия (action)	16	стремление услышать любимую музыку
7	стремление к эстетическим впечатлениям (к наслаждению мастерством авторов медиатекста)	17	стремление прочесть/увидеть/услышать произведение любимого автора
8	стремлению к извлечению нравственных уроков из медиатекста	18	стремление увидеть/услышать любимого актера/ведущего
9	стремление к психологическому «лечению» (к терапевтическому избавлению от психологического дискомфорта в процессе контакта с медиатекстом)	19	нет никаких мотивов для контактов с медиатекстами
10	стремление к «разоблачению», критике содержания медиатекста, позиции его авторов	20	иные мотивы контактов с медиатекстами. какие именно?

2.Блок вопросов для выявления уровня контактного показателя медиакомпетентности аудитории

2.1. Частота контактов с произведениями медиакультуры

2.1.1. Как часто вы читаете прессу?

(нужно выбрать один вариант ответа)

- a. ежедневно
- b. несколько раз в неделю
- c. несколько раз в месяц
- d. редко
- e. никогда

2.1.2. Как часто вы слушаете радио?

(нужно выбрать один вариант ответа)

- a. ежедневно
- b. несколько раз в неделю
- c. несколько раз в месяц
- d. редко
- e. никогда

2.1.3. Как часто вы смотрите телевизор?

(нужно выбрать один вариант ответа)

- a. ежедневно
- b. несколько раз в неделю
- c. несколько раз в месяц
- d. редко
- e. никогда

2.1.4. Как часто вы используете Интернет?

(нужно выбрать один вариант ответа)

- a. ежедневно
- b. несколько раз в неделю
- c. несколько раз в месяц
- d. редко
- e. никогда

2.1.5. Как часто вы играете в видео/компьютерные игры?

(нужно выбрать один вариант ответа)

- a. ежедневно
- b. несколько раз в неделю
- c. несколько раз в месяц
- d. редко
- e. никогда

3.Блок вопросов для выявления уровня информационного показателя медиакомпетентности аудитории

3.1. Знания терминологии медиакультуры

Выберете верное окончание следующих фраз:

3.1.1. Медиатекст - это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. субтитры.

- b. конкретный результат медиапродукции – сообщение в любом виде и жанре медиа.
- c. текст, нанесенный на поверхности корпусов медиатехники в виде знаков и символов.
- d. текст, содержащийся в инструкциях по использованию медиатехники.

3.1.2. Медийный монтаж – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. сборка отдельных блоков медиааппаратуры.
- b. удобное размещение медиатехники в интерьере любого помещения.
- c. процесс создания медиатекста путем «сборки»/«склейки» единого целого из отдельных частей.
- d. техническое устройство для мультимедийных спецэффектов.

3.1.3. Категории медиа – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. различные виды и формы медиааппаратуры.
- b. различные градации стоимости медиатехники.
- c. различные по структуре медиаагентства.
- d. различные виды, формы и жанры медиатекстов.

3.1.4. Медиатека – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. магазин, торгующий медиатехникой.
- b. структурное подразделение учреждения, включающее в себя информационные и мультимедийные средства разных видов, доступные для тех или иных категорий пользователей.
- c. прокатный пункт компьютерных дисков, видеокассет и DVD.
- d. терапевтический центр медитации.

3.1.5. Медиакультура – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа.
- b. способность человека культурно вести себя в медиатеке.
- c. способность культурного человека к медитации.
- d. культура продажи медиатехники различных форм и видов.

3.1.6. Медиавосприятие – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. выявление технического качества медиатехники.
- b. восприятие объектов окружающей действительности в процессе медитации.
- c. восприятие медиатекстов любых видов и жанров.
- d. усвоение медицинских терминов различной степени сложности.

3.1.7. Язык медиа – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. дизайн медиааппаратуры различных видов.

- b. разговор во время медитации.
- c. параметры медианы.
- d. комплекс средств и приемов выразительности, используемых при создании конкретных медиатекстов.

3.1.8. Медиакomпетентность – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. способность человека к восприятию («чтению»), интерпретации, оценке, созданию и передаче медиатекстов различных видов и жанров.
- b. способность человека разбираться в технических параметрах медиааппаратуры различного уровня сложности.
- c. способность человека к грамотной медитации в пространстве виртуального мира.
- d. способность человека к бережному обращению с медиатехникой разных видов.

3.1.9. Фабула медиатекста – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. пересказ сюжета медиатекста вслух
- b. часть медиатекста без пролога и эпилога
- c. цепь событий в сюжете медиатексте, сюжетная схема медиатекста
- d. изобразительный ряд медиатекста

3.1.10. Медиарепрезентация – это...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. презентация нового медиатекста на рынке
- b. разнообразные виды и формы представления, переосмысления реальности в медиатексте через систему знаков, символов
- c. презентация авторов нового медиатекста в средствах массовой информации.
- d. презентация новых технологий создания медиатекста.

3.2. Знания истории медиакультуры

3.2.1. Кто из перечисленных ниже режиссеров активно работал в 20-х годах XX века?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. С.Бондарчук
- b. С.Эйзенштейн
- c. Н.Михалков
- d. Э.Рязанов

3.2.2. Когда появилась на телеэкранах игра КВН?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. 70-е годы XX века
- b. 90-е годы XX века
- c. 60-е годы XX века
- d. 80-е годы XX века

3.2.3. Когда изобрели радио?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. 20-е годы XX века
- b. 30-е годы XX века
- c. конец XIX века
- d. 40-е годы XX века

3.2.4. Кто из перечисленных ниже деятелей медиакультуры получил известность как комедиограф?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. А.Тарковский
- b. А.Боровик
- c. Г.Александров
- d. В.Познер

3.2.5. «Монтаж аттракционов» родился в:

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. в России
- b. в США
- c. во Франции
- d. в Италии

3.2.6. Какое из следующих ниже утверждений является верным?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. в России в годы второй мировой войны не транслировались радиопередачи и не снимались фильмы.
- b. «эпоха оттепели» началась с полной отмены цензуры во всех видах медиа.
- c. фильм «Летят журавли» по сей день остается единственным российским фильмом, получившим «Золотую пальмовую ветвь» в Канне.
- d. А.Масляков был лучшим ведущим телепередачи «Кинопанорама».

3.2.7. Продолжите фразу: «Эффект Кулешова» был разработан для...

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. телевидения
- b. радио
- c. интернета
- d. кино

3.2.8. Кто из этих мастеров медиакультуры прославился своей деятельностью в прессе?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. М.Кольцов
- b. Н.Сванидзе
- c. А.Каплер
- d. С.Сорокина

3.2.9. Какой из перечисленных ниже фильмов принадлежит А.Тарковскому?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. Детство Тёмы
- b. Алешкина любовь
- c. Иваново детство
- d. Детский мир.

3.2.10. Неореализм – течение, зародившееся в:

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. во Франции
- b. в Германии.
- c. в Италии

d. в США

3.3. Знания теории медиакультуры

3.3.1. Какая из нижеследующих теорий медиакультуры основана на изучении знаковых систем?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. эстетическая
- b. протекционистская
- c. семиотическая
- d. идеологическая

3.3.2. Какое из приведенных ниже слов не имеет отношения к теории медиакультуры?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. репрезентация
- b. аудитория
- c. категория
- d. медиана

3.3.3. Какой из данных ученых впервые обосновал теоретическую концепцию «глобальной деревни» по отношению к медиа?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. Дж.Гербнер
- b. М.Маклюен
- c. Г.Лассуэл
- d. У.Эко

3.3.4. В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. аудиовизуальное мышление – творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотнесении и образных обобщениях частей экранного текста.
- b. коллаж – использование разнотильных объектов и фактур в одном медиатексте.
- c. агентство медиа – совокупность технических средств, людей, создающих и распространяющих медиатексты.
- d. все средства массовой коммуникации всегда отражают точку зрения государственной власти на социокультурные процессы.

3.3.5. Расположите приведенные ниже виды фазы создания аудиовизуального медиатекста в порядке логической последовательности этапов.

- a. заявка
- b. съемочный процесс
- c. сценарий
- d. замысел

3.3.6. Какая из приведенных ниже функций НЕ имеет отношения к медиакультуре?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. терапевтическая
- b. информационная
- c. развлекательная

d. вегетативная

3.3.7. Какие из приведенных ниже умений НЕ имеют отношения к медиакультуре?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. перцептивные
- b. селективные
- c. кинологические
- d. аналитические

3.3.8. В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. теория «потребления и удовлетворения» в области медиакультуры предполагает, что аудитория активно отбирает для себя медиатексты, которые удовлетворяют тем или иным ее запросам.
- b. средства массовой коммуникации – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ею между агентством (источником информации) и массовой аудиторией.
- c. экранные искусства – аудиовизуальные искусства, основанные на экранной форме воспроизведения действительности.
- d. критическая автономия в области медиакультуры – абсолютная независимость критических суждений о медиатексте, ни в чем не совпадающая с суждениями других людей.

3.3.9. Какая из нижеследующих теорий медиакультуры основана на предположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную ответную реакцию.

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. культурологическая
- b. инъекционная
- c. социокультурная
- d. эстетическая

3.3.10. Продолжите фразу: *Манипулятивное воздействие произведений медиакультуры – это ...*

(нужно выбрать только один вариант ответа)

- a. система способов и приемов аудиовизуального монтажа.
- b. система манипуляций при создании медиатехники.
- c. система способов и приемов воздействия на сознание аудитории с целью навязывания каких-либо идей и/или введения в заблуждение.
- d. система медитационных движений при контакте с произведениями медиакультуры.

4.Блок аналитических заданий для выявления уровня интерпретационного/оценочного показателя аудиовизуальной медиакомпетентности аудитории

4.1. Перед вами 3 темы письменных работ. Вам нужно выбрать только одну тему и написать письменную работу объемом 3-4 страницы.

- a. аудиовизуальный медиатекст, который произвел на меня особенно сильное впечатление.

б. аудиовизуальный медиатекст, который повлиял на мое отношение к себе и к окружающим

с. анализ одного эпизода из запомнившегося аудиовизуального медиатекста.

5. Блок творческих заданий для выявления уровня креативного показателя аудиовизуальной медиакомпетентности аудитории

5.1. опишите кадр из аудиовизуального медиатекста, который выражает образное обобщение, оставшееся у вас после просмотра.

5.2. предложите свой визуальный вариант образного обобщения авторской концепции аудиовизуального медиатекста в виде плаката или коллажа.

5.3. передайте образное обобщение авторской концепции аудиовизуального медиатекста строчками из известного стихотворения, образно-эмоциональное содержание которого частично перекликается (или совпадает с ней) с темой данного медиатекста.

5.4. составьте рассказ от имени персонажа медиатекста (с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п.).

5.5. составьте монолог или письмо от имени одного из представителей дифференцированной (с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, с различными уровнями медиавосприятия) аудитории.

6. Блок заданий для выявления уровней операционного показателя медиакомпетентности аудитории

6.1. съемка 3-х минутного документального видеофильма на заданную тему.

6.2. съемка 3-х минутного игрового видеофильма на заданную тему.

6.3. составление макета стенгазеты;

6.4. съемка фоторепортажа;

6.5. монтаж видеофрагментов.

Учебные программы

*Программа учебного спецкурса для вузов «Развитие критического мышления аудитории в процессе медиаобразования» **

Автор программы - д.п.н., профессор А.В.Федоров

* программа разработана при поддержке гранта аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации. Проект РНП.21.3.491 - «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование». Научный руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров.

Пояснительная записка

Теория медиаобразования как развития критического мышления (*critical thinking approach in media education*), наиболее полно разработанная Л.Мастерманом [Masterman, 1985; 1997 и др.], в последние десятилетия обрела не только сторонников, но и оппонентов, хотя проведенный нами экспертный опрос специалистов в области медиаобразования из разных стран показал, что большинство из них (84%) полагает, что важнейшими целями медиаобразования – развитие способности к критическому мышлению/критической автономии личности, к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов [Fedorov, 2003].

На основе анализа отечественных и зарубежных исследований нами разработано следующее определение: **Критическое творческое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам – сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и медиатекстов (информации/сообщений), в сочетании с аудиовизуальным воображением, виртуальным экспериментированием, логическим и интуитивным прогнозированием в медийной сфере.**

«Вместе с тем невозможно не заметить, что практическая реализация задач формирования рационально-критической коммуникационной культуры граждан на основе развития самостоятельного рационально-критического мышления наталкивается на ряд существенных помех и трудностей. Это невозможно объяснить только лишь неразвитостью институтов медиаобразования или незавершенностью концептуальной проработки целей, методов и содержания деятельности в этой области педагогики (хотя оба эти явления действительно имеют место). Масштабные «достижения» масс-медиа в манипулировании сознанием и поведением аудитории в политических и коммерческих целях; прогрессирующая иррациональность образов «медиареальности», формируемых средствами массовой коммуникации; интеллектуальная пассивность и эмоциональный инфантилизм значительной части граждан перед лицом негативных медийных воздействий – всё это наблюдается как в России и других странах, где массовое медиаобразование проходит стадию

становления, так и в государствах, где оно уже превратилось в обязательный компонент образовательного процесса на его различных уровнях» [Короченский, 2005, с.37-38] .

В самом деле, современные масс-медиа нацелены, прежде всего, на коммерческую рентабельность (почти) любым путем. Так что вполне естественно, что по большому счету медиаиндустрия не заинтересована в том, чтобы аудитория развивала критическое мышление по отношению к проблемам функционирования средств массовой информации в социуме и к медиатекстам любых видов и жанров. Одинокие острова не ориентированных на прибыльную рекламу российских медийных агентств (типа телевизионного канала «Культура» или одноименной газеты) неизбежно тонут в потоке рыночного мейнстрима...

С другой стороны, как отмечает А.П.Короченский существует и другая опасность для развития медиакомпетентности личности: «постмодернистский скепсис в отношении к разуму и познавательным способностям человека (и, соответственно, к возможностям его просвещения и совершенствования); интеллектуальный и моральный релятивизм, рождающий пренебрежительно-ироническое отношение к основополагающим гуманистическим ценностям, идеалам демократии и социальной справедливости. На этом фоне в определенных общественных кругах, не исключая и среду медийных профессионалов, наблюдаются признаки негативного отношения к идее широкого распространения рационально-критической коммуникационной культуры – в диапазоне от принципиального отрицания её осуществимости в современных условиях до открытой враждебности, агрессивного неприятия духа просветительства и гражданственности, свойственного этой интеллектуальной инициативе» [Короченский, 2005, с.39-40]. Тенденция, верно подмеченная А.П.Короченским, в последние годы осознается и на Западе [см., например: McMahon, 2003].

За последние годы к ученые разных стран все чаще обращаются к проблемам развития критического мышления. К примеру, процесс развития критического мышления и медиакомпетентности аудитории предусматривает активное использование методов анализа медиатекстов и функционирования медиа в социуме. Среди этих методов можно выделить следующие [Barthes, 1964; 1965; Berelson, 1984; Gripsrud, 1999; Eco, 1976; Masterman, 1985; Пропп, 1998; Федоров, 2005 и др.]:

- контент-анализ** (Content Analysis);
- структурный анализ** (Structural Analysis);
- сюжетный/повествовательный анализ** (Narrative Analysis);
- анализ стереотипов** (Stereotypes Analysis)
- анализ культурной мифологии** (Cultural Mythology Analysis);
- анализ персонажей** (Character Analysis);
- автобиографический (личностный) анализ** (Autobiographical Analysis);
- иконографический анализ** (Iconographic Analysis);
- семиотический анализ** (Semiological Analysis);
- идентификационный анализ** (Identification Analysis)
- идеологический и философский анализ** (Ideological and Philosophical Analysis);
- этический анализ** (Ethical Analysis);
- эстетический анализ** (Aesthetical Analysis).

-культуривационный анализ (Cultivation Analysis);

-герменевтический анализ культурного контекста (Hermeneutic Analysis of Cultural Context);

Все эти методы так или иначе включают анализ таких ключевых понятий медиаобразования как «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др. Разумеется, изучение этих понятий происходит в комплексном, междисциплинарном, интегрированном виде, погруженном в социокультурный контекст, подтверждая тем самым, что медиаобразование это «процесс формирования у человека культуры медиатизированной социальной коммуникации» [Шариков, 2005, с.78-79].

В предлагаемом нами спецкурсе рассматривается каждый из упомянутых выше методов анализа медиатекстов и функционирования медиа в социуме.

Таким образом, актуальность данного спецкурса определяется настоятельной необходимостью теоретически и методически обоснованной системы развития критического творческого мышления по отношению к системе медиа и медиатекстам, что особенно актуально для студентов педагогических вузов, которых необходимо готовить к осуществлению интегрированного медиаобразования в рамках базовых школьных дисциплин, к ведению медиаобразовательных факультативов и кружков, спецкурсов, киноvideоклубов в школах, гимназиях, колледжах, лицеях, других средних специальных учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования.

Курс предусматривает методику проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность студента, самостоятельность его мышления, стимулирующих его творческие способности через непосредственное вовлечение в креативную деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ медиатекстов.

Курс тесно связан не только с педагогикой, но и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведческие (включая киноведение, литературоведение, театроведение), культурология, история (история мировой художественной культуры и искусства), психология (психология искусства, художественного восприятия, творчества) и др.

Программа данного курса может быть использована при составлении и реализации учебных планов большинства гуманитарных специальностей университетов, педагогических вузов, особенно – в рамках специализации «Медиаобразование» (03.13.30).

Актуальность данного учебного курса определяется настоятельной необходимостью теоретически и методически обоснованной системы развития критического творческого мышления будущих педагогов по отношению к системе медиа и медиатекстам.

Объект учебного курса – процесс развития критического творческого мышления будущих педагогов по отношению к системе медиа и медиатекстам.

Предмет учебного курса – основные понятия, связанные с критическим мышлением, технология развития критического мышления в процессе медиаобразования.

Цель учебного курса: развитие критического творческого мышления будущих педагогов по отношению к системе медиа и медиатекстам.

Задачи учебного курса:

- познакомить аудиторию с основными понятиями, связанными со сферой развития критического мышления в медиаобразовании;
- обучить аудиторию технологии развития критического мышления в процессе медиаобразования;
- обучить аудиторию различным видам анализа процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур, которая становится ключом к изучаемому процессу развития критического мышления.

Методы: анализ научной литературы по медиаобразованию (печатной и аудиовизуальной), педагогике, психологии, искусствоведению, культурологии и др.; цикл практических занятий креативно-аналитического характера.

Место учебного курса в учебном плане вуза: курс связан со многими учебными дисциплинами, включая такие предметы, как «Педагогика», «История образования», «История», «Мировая художественная культура», «Культурология», «Философия» и др.

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам необходимо четко представлять себе:

- ключевые понятия курса («медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика», «медиакомпетентность», «критическое мышление» и др.);
- потенциальные возможности развития критического мышления аудитории в процессе медиаобразования.
- основы педагогической технологии развития критического мышления в процессе медиаобразования.

Практическая значимость: в результате занятий студенты должны не только обладать развитым критическим творческим мышлением по отношению к системе медиа и медиатекстам, но и уметь использовать эти знания в педагогической области.

Оценка итоговых знаний и умений студентов.

Конкретная оценка студентов в итоге изучения учебного курса:

- «отлично»: высокий уровень знания основ педагогической технологии развития критического мышления в процессе медиаобразования;
- «хорошо»: близкий к высокому (80%) уровень знания основ педагогической технологии развития критического мышления в процессе медиаобразования;
- «удовлетворительно»: средний уровень знания основ педагогической технологии развития критического мышления в процессе медиаобразования;
- «неудовлетворительно»: низкий уровень знания основ педагогической технологии развития критического мышления в процессе медиаобразования.

Примечания

Barthes, R. (1964). Elements de semiologie. *Communications*, N 4, pp.91-135.

- Barthes, R. (1965). *Mythologies*. Paris: Editions de Seuil.
- Berelson, B. (1954). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Free Press, pp.13-165.
- Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO. См. результаты опроса также на сайтах: <http://edu.of.ru/mediaeducation> и <http://mediareview.by.ru>
- Gripsrud, J. (1999). *Understanding Media Culture*. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
- McMahon, B. (2003). *Relevance and Rigour in Media Education*. Keynot Presentation. In: Baltimor: National Media Education Conference Alliance for a Media Literate America.
- Короченский А.П. Медиаобразование в России: не только внешние трудности и препятствия//*Медиаобразование*. 2005. № 3. С.37-42.
- Пропп, В.Я. *Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки*. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медиатедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. СД. 1400 с.
- Шариков А.В. Так что же такое медиаобразование?//*Медиаобразование*. 2005. № 2. С.75-81.

Тематический план спецкурса «Развитие критического мышления аудитории в процессе медиаобразования»

№	Название темы	Лекц. (час.)	Практ. (час.)
1.	Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия	4	
2.	Технология развития критического мышления в процессе медиаобразования	6	4
3.	Контент-анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях	1	4
4.	Структурный анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях	1	4
5.	Сюжетный/повествовательный анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях	1	4
6.	Анализ медийных стереотипов на медиаобразовательных занятиях	1	4
7.	Анализ культурной мифологии медиатекстов на медиаобразовательных занятиях	1	4
8.	Анализ персонажей медиатекстов на медиаобразовательных занятиях	1	4
9.	Автобиографический (личностный) анализ на медиаобразовательных занятиях	1	4
10.	Иконографический анализ на медиаобразовательных занятиях	1	4
11.	Семиотический анализ медиатекстов на	1	4

	<i>медиаобразовательных занятиях</i>		
12.	<i>Идентификационный анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях</i>	1	4
13.	<i>Идеологический и философский анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях</i>	1	4
14.	<i>Этический анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях</i>	1	4
15.	<i>Эстетический анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях</i>	1	4
16.	<i>Культивационный анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстах на медиаобразовательных занятиях</i>	1	4
17.	<i>Герменевтический анализ культурного контекста процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях</i>	1	4
	ИТОГО:	89 час.	25 64

Программа курса

Тема 1. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия.

Критическое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам – сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и поступающих к человеку через средства массовой коммуникации медиатекстов (информации/сообщений). При этом развитие критического мышления – не итоговая цель медиаобразования, а его постоянный компонент.

Критическое мышление как неотъемлемая часть интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности/медиаграмотности личности, предполагающего ту или иную ступень развития умений интерпретировать, критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме и медиатексты разных видов и жанров.

Критическое творческое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам – сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и медиатекстов (информации/сообщений), в сочетании с аудиовизуальным воображением, виртуальным экспериментированием, логическим и интуитивным прогнозированием в медийной сфере.

Тема 2. Технология развития критического мышления в процессе медиаобразования.

Особенности педагогической технологии развития критического мышления аудитории по отношению к медиа и медиатекстам (активизация познавательной деятельности по отношению к медиа и медиатекстам различных

видов и жанров; получение первичных знаний о медиакультуре и о процессе критического мышления; постановка вопросов и уяснения проблем (философских, социальных, культурологических, этических, эстетических, гендерных, прогностических и пр.), связанных с функционированием в социуме того или иного вида медиа и/или медиатекста; рассмотрение аргументов и контраргументов, утверждений, доводов, доказательств, дискуссия по отношению к процессу функционирования в социуме того или иного вида медиа и/или содержанию медиатекста; поиск аналогий, ассоциаций, системности, типологии в сфере медиа и/или медиатекстов; формулировка оценочных суждений по отношению к процессу функционирования в социуме того или иного вида медиа и/или содержанию медиатекста и др.).

Тема 3. Контент-анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Контент-анализ (Content Analysis) – 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). Применим также к анализу работы медийных агентств (объем передаваемой ими информации, избирательность информации и пр.).

Технология контент-анализа на медиаобразовательных занятиях.

Тема 4. Структурный анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях

Структурный анализ (Structural Analysis): анализ систем, отношений, форм медиакультуры, структуры медиатекстов. Структурный анализ в работах В.Я.Проппа, Р.Барта, У.Эко и др. ученых, связанных с проблемами семиотики, мифологии и фольклора.

Системобразующие свойства медийной серийности: длительность и прерывистость повествования; особая сюжетная организация частей-серий, требующая определенной идентичности их структуры и повторности отдельных блоков; наличие сквозных персонажей, постоянных героев (или группы таких героев; периодичность; рубрикация; программность; дозированность, трансляционность.

Технология структурного анализа на медиаобразовательных занятиях.

Тема 5. Сюжетный/повествовательный анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Сюжетный/повествовательный анализ (Narrative Analysis): анализ сюжетов, фабул медиатекстов. Связь сюжетного анализа со структурным, мифологическим, семиотическим и другими видами анализа медиа и медиатекстов. Сюжетные компоненты медиатекста (вид, жанр медиатекста; пролог; завязка действия; фабула (сюжетная схема – цепь основных событий); кульминации, конфликты; второстепенные сюжетные линии; развязка действия; эпилог).

Технология сюжетного/повествовательного анализа на медиаобразовательных занятиях.

Тема 6. Анализ медийных стереотипов на медиаобразовательных занятиях.

Анализ медийных стереотипов (Media Stereotypes Analysis): выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий, сюжетов, тем и т.д. в медиатекстах. Медийный стереотип как отражение устоявшиеся в обществе отношения к тому или иному объекту. Медийные стереотипы (от греческих слов stereos - твердый и typos – отпечаток) как схематичные, усредненные, привычные, стабильные представления о жанрах, социальных процессах/событиях, идеях, людях, доминирующие в медиатекстах, рассчитанных на массовую аудиторию.

Технология анализа медийных стереотипов на медиаобразовательных занятиях.

Тема 7. Анализ культурной мифологии медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Анализ культурной мифологии медиатекстов (Cultural Mythology Analysis of Media Texts): 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 культурной мифологии в работах В.Я.Проппа, У.Эко и др. ученых.

Технология анализа культурной мифологии на медиаобразовательных занятиях.

Тема 8. Анализ персонажей медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Анализ персонажей (Character Analysis) - анализ характеров, мотивов поведения, идейных ориентаций, поступков/действий персонажей медиатекстов. Характеристики персонажей медиатекстов (возраст, раса, внешний вид, одежда, телосложение, уровень образования, профессия, хобби, семейное, социальное положение, черты характера, темперамент, мимика, жесты, лексика, ценностные ориентации (идейные, религиозные и др.), поступки, способы разрешения конфликтов). Условные коды типичных персонажей медиатекстов.

Технология анализа персонажей медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Тема 9. Автобиографический (личностный) анализ на медиаобразовательных занятиях.

Автобиографический (личностный) анализ (Autobiographical Analysis) – сопоставление своего жизненного опыта (событий личной жизни, проявлений своего характера в различных ситуациях) с жизненным опытом персонажей медиатекстов. Опора данного аналитического подхода на ассоциативную память человека (эффект «вспышек памяти»), чтобы аудитории могла критически проанализировать влияние медиакультуры на развитие личности человека. Связь автобиографического анализа на медиаобразовательных занятиях с терапевтическим эффектом и феноменом компенсации.

Технология автобиографического анализа на медиаобразовательных занятиях.

Тема 10. Иконографический анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Иконографический анализ (Iconographic Analysis) – ассоциативный анализ изображения в медиатексте (например, вода, огонь – как символы чистоты и разрушения), связанный с семиотическим анализом. Связь иконографического анализа медиатекста с ключевым понятием «язык медиа» (media language), с семиотическими, культурологическими и эстетическими подходами в медиаобразовании (и подходом, ориентированным на формирование «критического мышления»), с методикой медиаобразования, предполагающей чтение и анализ медиатекста, как синтеза знаков и символов, «кодов».

Технология иконографического анализа на медиаобразовательных занятиях.

Тема 11. Семиотический анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Семиотический анализ (Semiological Analysis) медиатекстов: анализ языка знаков и символов в медиатекстах; тесная связь данного вида анализа с иконографическим анализом, с *семиотической теорией медиаобразования* (*Semiotic Approach, Le decodage des medias*), обоснованной в трудах теоретиков медиа семиотического (структуралистского) направления (Р.Барт, К.Метц, У.Эко и др.).

Любой предмет и любое явление как знаки или символ. Символ как знак, образ, воплощающий какую-либо идею; видимое, реже слышимое явление, которому люди придают особый смысл, не связанный с сущностью этого явления. Коды как система условных обозначений и названий, применяемых для передачи, обработки и хранения различной информации и организации поведения. Общепринятые, общеизвестные и определяющие поведение большинства людей коды, эстетические коды.

Технология семиотического анализа на медиаобразовательных занятиях.

Тема 12. Идентификационный анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Идентификационный анализ (Identification Analysis) – распознавание/идентификация скрытых сообщений в медиатекстах, упрощенных решений сложных проблем, предлагаемых агентствами в медиатекстах.

Основные приемы манипулятивного воздействия медиа на аудиторию («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 (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).

Технология идентификационного анализа на медиаобразовательных занятиях.

Тема 13. Идеологический и философский анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Идеологический анализ (Ideological Analysis), *философский анализ* (Philosophical Analysis): анализ идеологических, философских аспектов медийной сферы. Идеологическая теория медиа как теоретическая база идеологического и философского анализа (медиа способны целенаправленно воздействовать на общественное мнение, в том числе в интересах того или иного социального класса, расы или нации, поэтому педагогическая стратегия медиаобразования в данном случае сводится к изучению политических, философских, 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).

Технология идеологического и философского анализа процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Тема 14. Этический анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Этический анализ (Ethical Analysis) процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов и его тесная связь с этической теорией медиа (предполагается, что медиа способны формировать определенные этические/моральные принципы аудитории, поэтому главная цель этического медиаобразования состоит в приобщении аудитории к той или иной этической модели поведения, отвечающей конкретной религии, уровню развития цивилизации, демократии и т.д., а педагогическая стратегия базируется на изучении этических аспектов медиа и этического анализа медиатекстов).

Технология этического анализа процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Тема 15. Эстетический анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Эстетический анализ (Aesthetical Analysis) медиатекстов: анализ художественной концепции произведений медиакультуры разных видов и жанров, тесно связанный с *эстетической (художественной) теорией медиаобразования* (Aesthetical Approach, Media as Popular Arts Approach, Discriminatory Approach). Связь данного вида анализа с эстетической и культурологической теориями медиаобразования при доминанте эстетического подхода, определяющего главную цель медиаобразования 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 эстетическому анализу.

Технология эстетического анализа медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Тема 16. Культивационный анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Культивационный анализ (Cultivation Analysis) – анализ содержания медиатекстов с опорой на исследование социокультурного контекста и исследования масс-медиа. Связь данного анализа с культивационной теорией медиа, согласно которой, аудитория выбирает медиатексты с точки зрения своих взглядов, предпочтений (отсюда культивационный анализ можно представить как а) технологию приемов создания условий для того, чтобы аудитории было легче обозначить (сознательно или бессознательно) свои мнения, ожидания и ценности; б) исследование «глубоких интервью» о демографических и психологических мотивах выбора конкретного респондента; с) исследование периодических опросов медийной аудиторией).

Технология культивационного анализа процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Тема 17. Герменевтический анализ культурного контекста процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Герменевтический анализ культурного контекста (Hermeneutic Analysis of Cultural Context) – исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и на точку зрения аудитории. Герменевтический анализ как постижение медиатекста через сопоставление с культурной традицией и действительностью; проникновение в логику медиатекста; анализ медиатекста через сопоставление художественных образов в историко-культурном контексте. Система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование как предмет герменевтического анализа.

Технология герменевтического анализа процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях.

Литература к спецкурсу

- Fedorov, A. On Media Education. Moscow: IPOS UNESCO 'Information for All', 2008. 156 p.
- Fedorov. A. (2007). Media Study in the Classroom: Creative Assignments for Character Analysis. *Thinking Classroom*. 2007. N 3. p.13-19.
- Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация//Критическое мышление, логика, аргументация/Под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. С.29-34.
- Бустром Р. Развитие творческого и критического мышления. М.: Ин-т «Открытое общество», 2000.
- Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика. М.: Мирос, 2002.
- Великанова А.В. и др. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио. Самара: Профи, 2002.
- Загашев И.О. Как решить любую проблему. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001.
- Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.

- Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
- Заир-Бек С.И. Критическое мышление. 2003//<http://altai.fio.ru/projects/group3/potok67/site/technology.htm>
- Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2004. 175 с.
- Калинников Л.А. «Критицизм» Канта и становление критического мышления//Критическое мышление, логика, аргументация/Под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. С.35-50.
- Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Рига-Москва: Эксперимент, 1998.
- Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994.
- Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999.
- Клустер Д. Что такое критическое мышление?//Критическое мышление и новые виды грамотности. М.: ЦГЛ, 2005. С.5-13.
- Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов: изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 284 с.
- Критическое мышление, логика, аргументация/Под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. 173 с.
- Линдсей, Г., Халл К.С., Томпсон Р.Ф. Творческое и критическое мышление//Хрестоматия по общей психологии. Вып. III. Субъект познания/Отв. ред. В.В.Петухов//<http://www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html>
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. 1993 (а). № 4. С.22-23.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. 1993 (б). № 5. С.31-32.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика//Перспективы. Вопросы образования. 1984. № 2. С.37-48.
- Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. М.: Педагогика, 1977.
- Ноэль-Цигульская Т.Ф. О критическом мышлении. 2000
//http://zhurnal.lib.ru/c/cigulxskaja_t_f/criticalthink.shtml
- Основы критического мышления: междисциплинарная программа/Сост. Дж.Стил, К.Меридит, Ч.Темпл и С.Уолтер. Пос. 1 - 8. М., 1997-1999.
- Попков В.А., Коржуев А.В., Рязанова Е.Л.. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования. М.: Изд-во МГУ, 2001. 168 с.
- Сов.энциклопедический словарь/Ред. А.М.Прохоров. М.: Сов. энциклопедия, 1984. 1600 с.
- Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара/Под ред. А.В.Великановой. Самара: Профи, 2001.
- Современный студент в поле информации и коммуникации. Учеб.-мет. пос. для слушателей семинара «Новые педагогические технологии в высшей школе». СПб.: РЕТРОС, 2000.
- Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус//Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. № 6. 2003. С. 97-110.
- Сороченко В. Энциклопедия методов пропаганды (как нас обрабатывают СМИ, политики и реклама). 2002./<http://www.psyfactor.org/propaganda1.htm>
- Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С. Основы критического мышления. Пос. 1. М., 1997.
- Столбунова С.В. Развитие критического мышления. Апробация технологии. 2003./<http://rus.1september.ru/article.php?ID=200302802>
- Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж. Как учатся дети: свод основ. М.: Ин-т «Открытое общество», 1997.
- Темпл, Ч. Критическое мышление и критическая грамотность//Перемена. 2005. № 2. С.15-20.

- Темпл, Ч., Стил Дж.Л., Мередит К.С. Критическое мышление - углубленная методика. Пос. 4. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1998.
- Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века. Н.Новгород: Арабеск, 2001.
- Федоров А.В. «Тайна двух океанов» - роман и его экранизация: возможности структурного анализа на медиаобразовательных занятиях//*Медиаобразование*. 2007 N 3. С.17-27.
- Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза*. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Федоров А.В. Анализ медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории//*Инновации в образовании*. 2006. N 6. С. 24-38.
- Федоров А.В. Анализ культурной мифологии медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории// *Инновации в образовании*. 2008. № 4. С.60-80.
- Федоров А.В. Анализ персонажей медиатекстов на занятиях: творческие задания//*Перемена*. 2007. N 3. С.15-21.
- Федоров А.В. Герменевтический анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории//*Инновационные образовательные технологии*. 2007. N 3. С.56-72.
- Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.
- Федоров А.В. Идентификационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории//*Медиаобразование*. 2007 N 1. С.36-43.
- Федоров А.В. Иконографический анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории//*Инновации в образовании*. 2008. № 2. С.73-90.
- Федоров А.В. Критический анализ медиатекста, содержащего сцены насилия, на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории (на примере фильма «Груз 200»)//*Медиаобразование*. 2007. № 4. С.29-54.
- Федоров А.В. Культивационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории//*Инновации в образовании*. 2007. № 6. С.64-77.
- Федоров А.В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям//*Инновации в образовании*. 2007 № 10. С.75-108.
- Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. N 4. С.175-228.
- Федоров А.В. Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла//*Инновации в образовании*. 2007. № 7. С.107-116.
- Федоров А.В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия//*Инновации в образовании*. 2007. № 4. С.30-47.
- Федоров А.В. Развитие медиаобразования на современном этапе//*Инновации в образовании*. 2007. № 3. С.40-51.
- Федоров А.В. Семиотический анализ на медиаобразовательных занятиях//*Мир образования – образование в мире*. 2007. N 4. С.207-217.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//*Педагогика*. 2004. № 4. С.43-51.
- Федоров А.В. Сюжетный (повествовательный) анализ медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории//*Инновационные образовательные технологии*. 2007. № 4. С.57-64.
- Федоров А.В. Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы//*Молодежь и общество*. 2007. N 2. С.112-135.
- Федоров А.В. Эстетический анализ медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории//*Инновационные образовательные технологии*. 2007. № 2. С. 40-52.

- Федоров А.В. Этический анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании*. 2007. N 12. С.73-90.
- Федотовская Е.И. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
- Федотовская Е.И. Развитие критического мышления как задача высшей школы//Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков. М.,2003. С.282-291.
- Фелтон М.К. Подходы к аргументации при обучении критическому мышлению//Перемена. 2005. № 4. С.6-13.
- Фостер К.К. Вводные вопросы для активизации критического мышления//Перемена. 2004. № 4. С.38-43.
- Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000.
- Халперн Д. Психология критического мышления. Мышление: введение. 2000.//<http://academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1.html>
- Чуракова О.В. Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе. Самара: Профи, 2002.