

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 1 2007

Российский журнал истории, теории и
практики медиапедагогике

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ**№ 1 2007**

Российский журнал истории, теории и практики
медиапедагогики

Журнал основан в 2005 году.

Периодичность – 4 номера в год.

Учредители:

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

В 2007 году журнал выпускается при поддержке
Администрации Главы Ханты-Мансийского автономного
округа – Югры.

Редакционная коллегия:

А.В.Федоров
главный редактор

Н.Л.Альварес	С.Г.Корконосенко
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
	А.В.Шариков

Адрес редакции:

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

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

Статьи для публикации в журнале принимаются только по
электронной почте.

© журнал «Медиаобразование»

ISSN 1994-4160

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>

СОДЕРЖАНИЕ**Актуальные новости**

Голдахе Э. Международная научно-практическая конференция «Журналистика и медиаобразование в XXI веке».....С.4-6.

Гура В.В. Всероссийская научно-практическая конференция «Экранная культура в современном медиaprостранстве: методология, технологии, практики».....С.7-8.

Мурюкина Е.В. Межрегиональная конференция «Информационное общество и молодежь».С.8-11.

Теория медиаобразования

Минбалеев А.В. Роль медиаобразования в формировании информационно-правовой культуры современной молодежи.....С.12-16.

Александров Е.П., Борисова А.А. Опыт анализа интенциональных моделей субъектов социокультурного взаимодействия в медийном пространстве.....С.16-25.

Практика медиаобразования

Смирнов Д.О., Зубакин М.В. Медиapsихология: теория, практика и перспективы развития.....С.26-35.

Федоров А.В. Идентификационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории.....С.36-43.

Социология медиаобразования

Федоров А.В. Состояние медиаобразования в мире: мнения экспертов.....С.44-82.

Медиаобразование в лицах

Пензин С.Н. Учитель кино (к пятидесятилетию педагогической деятельности Олега Александровича Баранова).....С.83-92

Медиапедагогика за рубежом

Федоров А.В. Центр изучения медиа и коммуникаций в Центрально-Европейском университете.....С.96-97.

Книжная полка

Федоров А.В. История российского кино: взгляд из Америки.....С.98-99.

Библиография

Список литературы по тематике медиаобразования, опубликованный в России в 2006 году.....С.100-108
Список диссертации по тематике медиаобразования, защищенных с 2000 по 2006 годы.....С.108-110.

Актуальные новости

Международная научно-практическая конференция «Журналистика и медиаобразование в XXI веке»

Эрика Голдахе

С 25 по 27 сентября 2006 года на недавно созданном факультете журналистики Белгородского государственного университета прошла первая Международная научно-практическая конференция «Журналистика и медиаобразование в XXI веке». На конференции обсуждались проблемы, без которых сложно представить современное развитие массовой коммуникации, освоение новых журналистских технологий, оптимальное взаимодействие между медиа и аудиторией. Отличительной особенностью белгородского научного форума стало рассмотрение актуальных вопросов журналистики и информационной политики в российских регионах в тесной взаимосвязи с проблематикой медиаобразования – современной области педагогической и культурно-просветительской деятельности, нацеленной на подготовку граждан к жизни в условиях «информационной эпохи» XXI века, на обучение аудитории грамотному взаимодействию со СМИ.

Кульминацией полугодового организационного «марафона» стал основной день работы конференции – 26 сентября. В диссертационном зале Белгородского государственного университета собрались именитые и молодые представители журналистской науки и медиаобразования. В Белгород приехали учёные из университетов Архангельска, Астрахани, Воронежа, Казани, Москвы, Санкт-Петербурга, Таганрога, Харькова. На конференции выступил с докладом профессор Университета Бергамо Уго Перси. Практическую журналистику представляли руководители основных телеканалов («Белгород» и «Мир Белогорья»), областной молодежной газеты «Смена», сотрудники пресс-служб, ведущие корреспонденты областных и городских СМИ.

Знаменательным для молодого факультета стал визит в Белгород мэтра отечественной журналистской науки, доктора политических наук, профессора Санкт-Петербургского государственного университета Сергея Григорьевича Корконосенко – учёного, по учебникам которого студенты российских журфаков осваивают азы профессии. Почетным гостем и соорганизатором конференции стал президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, проректор по научной работе Таганрогского государственного педагогического института, доктор педагогических наук, профессор Александр Викторович Федоров – глава крупнейшей отечественной научной школы медиаобразования.

На пленарном заседании были затронуты наиболее актуальные вопросы, в частности, касающиеся национально-культурных особенностей

отечественной журналистики, возможности сохранения её уникального облика, роли журналиста в современном общественном процессе. По словам профессора С.Г. Корконосенко, сегодня отечественная журналистика стоит на грани утраты своих отличительных черт: гуманизма (выраженного интереса к личности), критического начала (стремления выявлять проблемы и варианты их решения), коллективизма (способности журналистов объединяться в единую силу, в противовес гонке за индивидуальным первенством). Особенно ценным в наши дни становится исчезающее «мастерство литературной формы», когда журналистское произведение хочется прочитать, увидеть, услышать не только потому, что можно получить из него полезную информацию, а потому что это просто «классно сделано». «Журналистов необходимо воспитывать интеллигентными, интеллектуальными, возвращая в них личность», – трудно не согласиться с этими словами современного классика журналистской науки и образования.

Пленарное заседание дало много поводов для обсуждения в преподавательских кругах и для осмысления специфики будущей профессии – в кругах студенческих. Кстати, особенностью конференции стало активное участие в ее работе студентов – участников факультетского студееческого научного общества. Одним из докладчиков на конференции и автором статьи в итоговом сборнике её научных трудов стала студентка третьего курса белгородского журфака Эмилия Хмеленко, исследовавшая становление на Украине новой области журналистики – медиакритики. На заседании всех секций присутствовали студенты. И вовсе не потому, что их туда заманили вместо занятий, а потому, что было действительно интересно и познавательно. Плох тот будущий специалист, который не интересуется новостями и проблемами избранной сферы профессиональной деятельности.

Внимание участников секционных заседаний было сосредоточено на следующих научных направлениях: проблемы информационной политики и журналистики в регионах, теория и история журналистики, вопросы медиаобразования и медиакритики, электронная журналистика, язык и стиль СМИ.

Секция «Актуальные проблемы информационной политики и журналистики в регионах» отличалась от остальных большим представительством участников-практиков, среди которых – глава пресс-службы г. Старый Оскол Виктор Алексеевич Вербкин, корреспондент радиовещания ГТРК «Белгород» Оксана Владимировна Быкова и др.

Особенность выступлений в секции «Теория и история журналистики» состояла в широком разнообразии тем – это и фельетоны М.А.Булгакова, и перспективы изучения истории белгородских СМИ, и новостная политика зарубежных средств массовой информации.

Основное внимание в секции языка и стиля массовых коммуникаций было приковано к обсуждению, пожалуй, самого важного для журналиста-практика вопроса о роли слова и стиля в журналистских текстах. Здесь прозвучали, например, такие доклады, как «Язык современных газет: автор и адресат», «Язык ксенофобии (на примере Санкт-Петербургских СМИ)».

В секции «Электронная журналистика: теория и практика» каждое выступление плавно перерастало в активный творческий полилог. Тем более что там затрагивались весьма актуальные темы: особенности коммуникативного поля в коммерческом радиовещании, феномен блоггерства, типология сетевых СМИ.

В секции «Медиаобразование и медиакритика» обсуждались вопросы взаимодействия журналистики и педагогики в развитии медиакомпетентности массовой аудитории, то есть её знаний и навыков, необходимых для плодотворного и активного участия в процессах массовой коммуникации.

Главным итогом работы конференции в Белгородском государственном университете можно считать растущее понимание, что медиаобразование и журналистика – вещи очень близкие и взаимосвязанные. Формулу этой взаимосвязи точно выразил декан факультета журналистики, доктор филологических наук, профессор Александр Петрович Короченский: «Журналистика + медиаобразование = приобретение грамотной аудитории». А ведь работа для компетентной, вдумчивой, понимающей, интеллигентной аудитории – это, по сути, мечта любого настоящего журналиста.

Развязкой насыщенного событиями форума стало итоговое пленарное заседание, на котором участники пришли к выводу, что, во-первых, конференция в Белгороде безусловно удалась, а во-вторых, её характерной особенностью стало широкое и активное участие научной молодежи, способной представить разнообразные и интересные исследования. Было рекомендовано издавать на базе белгородского журфака научный ежегодник «Журналистика и медиаобразование».

Успех конференции подтверждается и содержанием опубликованного итогового сборника научных трудов. Среди восьмидесяти авторов сборника есть немало белгородских учёных: его 365-страничный томик открывается статьей ректора Белгородского государственного университета Л.Я.Дядченко «Журналистика и социум», широко представлены и публикации преподавателей факультета журналистики. Но большинство авторов составляют исследователи из двух десятков российских и зарубежных университетов, в том числе профессора из Испании и Польши, участвовавшие в конференции заочно.

Всероссийская научно-практическая конференция «Экранная культура в современном медиапространстве: методология, технологии, практики»

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

1-3 октября 2006 года в Екатеринбурге прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Экранная культура в современном медиапространстве: методология, технологии, практики». Впервые конференция проходила одновременно с традиционным фестивалем российского документального кино.

Организаторам конференции удалось собрать совершенно уникальный состав участников, среди которых были ведущие российские теоретики и исследователи в области медиакультуры и киноведы, кинокритики: директор Российского института культурологии, доктор искусствоведения, профессор К.Э.Разлогов, доктор культурологии, профессор, заслуженный деятель искусств РФ, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России Н.Б.Кириллова, руководитель МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» А.А.Демидов, президент Гильдии киноведов и кинокритиков России В.Э.Матизен, директор центра искусств и визуальных культур Российского государственного гуманитарного университета А.А.Шемякин, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике, кандидат педагогических наук Н.Ф.Хилько, ряд журналистов, медиапедагогов и практиков медиакультуры.

Конференция работала в рамках четырех секций: «Методология изучения экранной культуры» (руководители – К.Э.Разлогов, В.О.Чистякова); «Новые технологии медиакультур: власть и общество» (руководители – Е.Г.Дьякова, А.А.Демидов); «Экранная культура и молодёжь: новые аспекты медиаобразования» (руководители – И.М.Быховская, В.В.Гура); «Экранная культура в современной музейной практике» (руководители А.В.Лебедев, Л.И.Зорина, Т.М.Трошина). Особым рефреном конференции была тема медиаобразования, которое успешно внедряется в различных городах России, это прозвучало в сообщениях докладчиков из Омска, Кургана, Перми, Челябинска, Таганрога и др. Необходимость развития медиаобразования в современном информационном обществе особо подчеркнул в своем докладе А.А.Демидов.

На конференции удачно сочеталась теория и практика. Концептуальный доклад одного из «отцов» отечественной теории медиакультуры - профессора К.Э.Разлогова – «Экранный гипертекст», дополнялся докладом социолога А.Д.Трахтенберг (Екатеринбург) - «Интернет и возрождение публичной сферы». С большим интересом был встречен доклад Н.Р.Масловой (Ханты-Мансийск) – «Опыт Югры в создании и развитии институтов электронного государства». Тепло было принято сообщение режиссера и директора екатеринбургской детской студии анимации С.С.Айнутдинова, который продемонстрировал творчество своих учеников, возраста от 4-х до 11-ти лет.

Сочетание кинофестиваля и конференции создало атмосферу праздника общения и ощущение причастности участников конференции к одному большому делу, развитию медиакультуры в нашей стране. Организаторам конференции удалось наглядно показать, что медиакультура объединяет и деятелей кинематографа, и музейных работников, и медиапедагогов, которым нужно работать вместе для развития медиакомпетентности аудитории, являющейся ведущей в информационном обществе. Огромная заслуга в успешности конференции принадлежит её главному организатору, автору книг по медиакультуре – профессору Наталье Борисовне Кирилловой.

Межрегиональная конференция «Информационное общество и молодежь»

*Е.В.Мурюкина,
кандидат педагогических наук*

19–20 октября в Ханты-Мансийске в рамках программы окружного фестиваля молодежной журналистики состоялась межрегиональная конференция «Информационное общество и молодежь». В работе конференции участвовали как научные работники, библиотекари, профессорско-преподавательский состав Югорского государственного университета, так и студенты, преимущественно, будущие журналисты.

Хочется сказать слова благодарности организаторам фестиваля: А.В.Грибцовой, С.Ю.Некулча, Я.А.Карплюковой и многим другим. И за высокий уровень организации мероприятия (встреча иногородних участников, создание комфортных условий проживания, работы, отдыха и т.д.) и за оптимальный темп работы: два дня конференции включили в себя доклады, круглый стол, организацию съемок ток-шоу, мастер-классы, награждение победителей творческого конкурса.

В первый день состоялось пленарное заседание, в котором с приветственными словами выступили председатель комитета по молодежной политике А.В.Грибцова и директор департамента информационной политики автономного округа П.А.Манченко.

В качестве представителя научной школы профессора А.В.Федорова автору этих строк представилась возможность сделать доклад о медиаобразовании, его проблемах и перспективах на современном этапе. Наше выступление вызвало живую реакцию и вопросы участников конференции.

Информация, представленная в докладах участников конференции была разнообразна: освещение практических аспектов работы, результатов аналитических исследований, ознакомление с социологическими опросами и пр. С докладами выступили - старший советник международной организации «Европейские компьютерные права» В.А.Петрова («Компьютерная грамотность молодежи как основа информационной культуры»), заместитель председателя Комитета по информационным ресурсам администрации автономного округа В.В.Скурихина («Освещение вопросов молодежной политики в Интернет – пространстве автономного округа»), начальник отдела Департамента информационной политики автономного округа Э.Ф.Габидуллина («Мотивация выбора профессии журналиста»), главный библиотекарь научно-методического отдела Государственной библиотеки Югры М.Ю.Сорокина («Организация информационного обслуживания молодежи в публичных библиотеках округа») и др.

Организаторами конференции был организован круглый стол на тему «Личность и медиакультура: взаимодействие и противодействие», который

проводился нами. Поскольку количество участников круглого стола было порядка 50 человек, то мы организовали микрогруппы, где каждым участником в соответствии с темой выдвигались вопросы, которые затем обсуждались в аудитории. Далее микрогруппой выбирался приоритетный вопрос, и участники старались раскрыть его, выявить противоречия, обозначить пути их разрешения. Конечные результаты озвучивались для всей аудитории, и все участники круглого стола подключались к обсуждению.

Много вопросов было задано и ведущему. В конце заседания круглого стола мы попросили участников написать сенквейн, который выражал бы его отношение к пониманию проблемы «Личность и медиакультура: взаимодействие». Вот некоторые примеры ответов (школьных учителей, журналистов, студентов), которые мы получили: «Тема медиаобразования актуальна, преподавателям школ оно необходимо», «Медиакультура, манит, пугает, она далекая и непонятная, но за ней будущее и прогресс!», «За медиакультурой будущее, но какое?», «Критическое мышление, система ценностей, становление личности невозможно без достижения медиакультуры», «Медиакультура: актуально, злободневно, познавательно, плодотворно, ярко».

Эти примеры, безусловно, ярко отражают личную позицию каждого из участников круглого стола.

Некоторые участники добавляли так же слова благодарности, надежду на новую встречу, пожелания... Заинтересованность аудитории проблемой медиаобразования выразилась и в том, что вместо запланированных двух часов круглый стол длился почти три часа.

Очень запомнилось участие в записи телевизионного ток-шоу на тему «Как полюбить Россию». Мне и заведующему кафедрой журналистики и литературы ЮГУ, доктору педагогических наук, профессору А.Н.Семенову, были отведены роли экспертов. В ходе разговора поднимались такие серьезные темы, как патриотизм (нужно ли его формировать, если «да», то какими средствами, с использованием каких методов и т.д.?).

После записи ток-шоу мы провели мастер-класс «Типология творческих заданий на медиаобразовательных занятиях в учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования». Мастер-класс был построен на синтезе теоретического материала (он давался небольшими блоками в доступной форме с большим количеством примеров) и практических творческих заданий. Так, аудитория, разбившись на микрогруппы, составляла тексты о ходе работы конференции для газет, журналов, интернет-сайтов. После выполнения этого этапа творческих заданий мы попробовали отснять материал (распределяли роли, редактировали тексты и пр.). В конце мастер-класса участники ответили на вопросы, которые отражали: а) функциональную нагрузку данной темы; б) степень заинтересованности в выполнении творческих заданий; в) знание ключевых слов занятия; 4) пожелания, рекомендации. Ответы были разные, но все участники отметили, что им понравился мастер-класс. Среди ключевых слов наиболее часто встречались: креативность, личность,

контекст, медиатекст, проблема, СМИ. Говоря о пожеланиях, наряду с личными, можно выделить большое стремление участников встретиться вновь, многие из них говорят о целесообразности проведения спецкурсов, в частности, на базе ЮГУ. На наш взгляд, такие пожелания свидетельствуют об актуальности работы, проводимой в Комитете по молодежной политике автономного округа, а с другой стороны определяют пути дальнейшего движения в данном направлении.

В рамках конференции состоялись также мастер–классы Э.Ф.Габидуллиной («Жанр как форма выступления журналиста») и В.А.Петровой («Молодежь - «электронные граждане» современного государства»).

По итогам конференции нами были разработаны следующие рекомендации:

1) необходимо предусмотреть грантовую поддержку для СМИ, стабильно работающих в сегменте молодежных газет/журналов. Например, вниманию участников конференции были представлены интересные проекты изданий молодежных журналов. Очень ярким изданием является информационно-познавательный еженедельник «Молодежка», который на фестивале представила главный редактор Н.Власенко. Цветная полиграфия, актуальные материалы, журналистские исследования, тираж в тысячу экземпляров впечатляют... Важным условием является и то, что издание распространяется бесплатно. Но как рассказала Н.Власенко, существование еженедельника под угрозой из-за материальных проблем (отсутствие помещения и др.). Именно для таких реально существующих и социально значимых СМИ должна быть разработана система государственных, муниципальных и иных благотворительных грантов, которые помогли бы энтузиастам (тем более что среди них много юных журналистов);

2) уровень медиакомпетентности журналистов, преподавателей вузов нуждается в повышении с помощью организации медиаобразовательных мастер-классов, спецкурсов и т.д.

3) назрела необходимость подготовки и проведения научно-практической конференции, посвященной развитию медиаобразовательных технологий. На сегодняшний день актуальность медиаобразования не вызывает сомнения у прогрессивной части населения России. Именно этим можно объяснить появление медиаобразовательных центров в различных регионах нашей страны (Воронеж, Екатеринбург, Москва, Пермь, Самара, Таганрог, Тверь, Томск, Челябинск и др.). Появляется большое количество молодых исследователей (В.Л.Колесниченко, О.П.Кутькина, Н.А.Леготина, Е.В.Мурюкина, А.А.Новикова, Е.А.Столбникова, И.В.Чельшева, Е.Б.Фрайфельд, Е.И.Худолева, Е.В.Якушина и мн. др.). Материалы, представленные на конференции в Ханты-Мансийске (октябрь 2006) показывают, что элементы медиаобразования активно используются в практической деятельности многих педагогов. Возможно, целесообразно проведение медиаобразовательной конференции на базе вуза с привлечением студентов не только журналистских, но и педагогических специальностей.

4) в рамках следующей научно-практической конференции надо найти место и психологическим исследованиям в области медиакомпетентностных технологий.

*Теория медиаобразования***Роль медиаобразования в формировании информационно-правовой культуры современной молодежи**

*А.В.Минбалева,
кандидат юридических наук*

Развитие медиаобразования в России в XXI веке сопровождается вхождением человечества в информационное общество, одним из неотъемлемых составляющих которого является «общество знаний». Человек общества знаний должен «соблюдать права и основные свободы человека, включая свободу выражения своего мнения; осуществлять реализацию права на образование и всех смежных прав в сфере культуры; обеспечивать максимально широкий доступ к общественному знанию, защищая качество информации; сохранять и поддерживать разнообразие культурных парадигм, языковых общностей».¹ В связи с необходимостью обеспечения указанных задач очень важной компонентой в системе ценностей и знаний такого общества выступает уровень правосознания информационного общества, общества знаний. В качестве основной цели развития правосознания является формирование правовой культуры: от того насколько глубоко освоены человеком такие правовые феномены как ценность прав и свобод человека, ценность правовой процедуры при решении споров, насколько информировано в правовом отношении общество и зависит уровень правовой культуры. Правосознание как «совокупность представлений и чувств, выражающих отношение людей к праву и правовым явлениям в общественной жизни»,² зависит во многом и от образовательной парадигмы, которая формируется в том или ином обществе.

Российское общество сегодня начинает осуществлять переход к обществу знаний через усиление и расширение медиаобразовательного компонента во всех уровнях образовательной системы. Медиаобразование как качественно новая система изучения и передачи определенной области знаний, как отдельная область педагогики призвана научить человека понимать информацию, поступающую от любых медиа, а также формировать критическое отношение к ним и к информации, циркулирующей в окружающем мире.

Условия существования человечества в XXI веке требуют перехода к новой стратегии развития общества, опирающейся на знания и высокоэффективные технологии. Именно медиаобразование позволяет

¹ Лившиц В.Г. Телевидение в информационном обществе: проектирование и особенности развития: автореферат дис. ... канд. полит. наук. СПб., 2006. С.13.

² Теория государства и права. Учебник для юридических вузов и факультетов/Под ред. В.М.Корельского и В.Д.Перевалова. М.: НОРМА–ИНФРА·М, 1998. С.324.

собрать воедино эти компоненты и помочь современному человеку эффективно работать с медиа в условиях постоянного кризисного взаимодействия с информацией, в том числе и негативно воздействующей на его сознание. В России необходимость модернизации системы образования с конца XX века и введения в ее систему медиаобразования подкреплена и сменой парадигмы общественно-государственной жизни, потребовавшей от образования, как ведущего фактора трансформации и развития общества, радикального обновления ценностных ориентиров и построения образовательной системы, в том числе с учетом принципов информативности и дистанционности образования, обязательности использования новых информационно-телекоммуникационных технологий, снижения затратности образования за счет ускорения доступа к информации.

Сегодня в России при анализе потенциала медиаобразования чаще всего говорят о проблемах умения восприятия, понимания медиатекстов, умения работать с медиа. При этом упускается из виду одна немаловажная деталь, связанная с тем, что отношения, складывающиеся по поводу использования медиа и медиатекстов, составляют предмет правового воздействия. Вопросы доступа, создания, использования и распространения информации, информационных ресурсов и технологий регулируются и охраняются нормами информационного, гражданского (право интеллектуальной собственности), уголовного, административного и иных отраслей права. Поэтому современное изучение медиа должно происходить в неразрывной связи с формированием информационно-правовой культуры. В данном случае нами сознательно используется категория «информационно-правовая культура», а не «правовая культура», поскольку обучение правовой грамотности происходит в отношении создания и использования информации, информационных продуктов, то одновременно происходит формирование как правовой, так и информационной культуры. То обстоятельство, что применительно к технологии медиаобразования важно и обучение использованию медиа, и формирование критического отношения к ним, говорит о необходимости введения в научный оборот категории «информационно-правовая культура».

Развитие направления «Формирование информационно-правовой культуры учащихся в процессе медиаобразования» органично вписывается в стратегии развития общества знаний, информационного общества, правового государства и гражданского общества в России. Применительно к модели медиаобразования учащихся³, данное направление также логично вписывается в рамки этапа «овладение школьниками/студентами креативными умениями на материале и формирование полноценного восприятия медиатекстов».⁴

³ За основу берется общая модель медиаобразования учащихся, предложенная А.В.Федоровым. См., например: Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. С. 49-50, 144.

⁴ Федоров, А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог, 2004. С.144.

Значимость данного направления для формирования информационно-правовой компетентности и культуры учащихся отражается целым рядом важнейших характеристик:

- дает возможность получить им необходимые знания и умения критически относиться к медиа с позиции правовых предписаний и запретов;
- ориентировано на формирование правовых знаний, органично внедряемых наряду со знаниями, получаемыми в рамках предметов «Обществознание», «Правоведение»;
- помогает учащимся компетентно отстаивать свои интересы, становиться активными и ответственными гражданами своей страны;
- предупреждает преступность в информационной сфере;
- формирует негативное отношение к контрафактной продукции и ее незаконному обороту. В процессе изучения медиа происходит привитие культуры использования легального информационного продукта, формируется критическое отношение к незаконному обороту пиратской продукции в реальной и виртуальной (например, в информационно-телекоммуникационной сети Интернет) средах.

Немаловажный фактор предлагаемого направления - его универсальность: данная деятельность учащихся может реализовываться как в рамках учебно-воспитательного процесса (дисциплины гражданско-правовых циклов, информатика, факультативные занятия, классные часы, школьные и студенческие медиасообщества, кружки, медиалаборатории⁵), так и вне стен учебных заведений – в общественных, детских и молодежных объединениях, учреждениях дополнительного образования, дистанционно посредством создания специальных сайтов.

Очевидно, что одним из основных средств реализации данного направления являются социальные проекты, осуществляемые медиапедагогами, обладающими информационно-техническими, правовыми и педагогическими знаниями. Естественно, что подобный синтез сложно реализуем, поэтому такие проекты предполагают консолидацию усилий администраций образовательных учреждений, структур дополнительного образования, социальных институтов (например, центров бесплатного доступа к правовой информации, некоммерческих организаций, занимающихся правовыми проблемами), международных организаций и других заинтересованных субъектов. Значительную роль в развитии медиаобразования и информационно-правовой культуры сегодня играет МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», постоянно оказывающая содействие как в распространении социально значимой информации, так и в проведении различных мероприятий по обеспечению открытости к общедоступной информации, открытию центров правовой помощи и др.⁶

⁵ Так, в рамках Южно-Уральского центра медиаобразования (Челябинск, Южно-Уральский государственный университет) создана и функционирует медиалаборатория для студентов и школьников.

⁶ Более подробно о деятельности МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» см. в материалах, опубликованных на сайте www.ifap.ru.

Развитие информационно-правового направления медиаобразования сегодня только начинается в России, поэтому не удивительно, что, как и в целом медиаобразование, оно сталкивается с рядом трудностей. Среди наиболее распространенных причин, создающих проблемы при реализации рассматриваемого направления можно назвать следующие:

- отсутствие стратегического видения и непонимание на уровне руководства образовательных учреждений и органов управления образования важности включения в образовательный процесс элементов медиаобразования;
- отсутствие квалифицированных специалистов, методических и ученых разработок по данному направлению;
- недостаточная личная информационно-правовая культура педагогов;
- недостаточная техническая обеспеченность образовательных учреждений и др.

Кроме того, формирование информационно-правовой культуры осложняется рядом существующих проблем гражданского образования и воспитания учащихся на современном этапе развития российского общества. К ним относят: состояние их гражданской ответственности, знание своих прав и обязанностей, умение применять их, а в случае необходимости, умение защищать, отстаивать свои права и права других людей; владение учащимися «искусством нормального человеческого поведения», воспитание социально активных граждан, умение общаться, критически думать, разрешать социальные конфликты; осознанное восприятие норм гражданского поведения и гражданской деятельности, основанное на добровольном их выборе, и личная вовлеченность в общественную жизнь.⁷

Основными компонентами результата, к которому должно стремиться направление «формирование информационно-правовой культуры учащихся в процессе медиаобразования», являются, на наш взгляд, информационно-правовые знания, информационно-правовые умения, навыки и компетенции, а также информационно-правовое сознание и культура учащихся. Развитие информационно-правовой культуры молодежи является залогом формирования в России правового государства и гражданского общества, поэтому использование медиаобразовательных компонентов должно получить повсеместное распространение в российской образовательной системе.

⁷ Подробнее см.: Суколенов И.В. Теория и практика гражданского образования в общеобразовательных учреждениях (Историко-педагогические аспекты): Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2002.

Опыт анализа интенциональных моделей субъектов социокультурного взаимодействия в медийном пространстве

*Е.П.Александров,
доктор педагогических наук, профессор;
А.А. Борисова*

Эффективность социокультурной коммуникации, как известно, прямо зависит не только от особенностей самого сообщения, но и от совокупности факторов индивидуального восприятия. Субъект проявляет себя в коммуникации как *деятельностное существо*, его реакция *избирательна*. Функции «фильтра», сквозь который просеивается информация, выполняют социокультурные стереотипы, присущие той или иной социальной группе. Разумеется, средства массовой коммуникации (СМК, медиа) способны оказывать мощное воздействие на синтезируемую человеческим сознанием *картину мира*, которая представляет собой «текстовую реальность», фактически замещающую подлинную действительность. В этой связи А.Н.Леонтьев писал: «сознание (...) есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния». Картина мира «складывается (...) не только на непосредственно чувственном уровне, но и на высших познавательных уровнях – в результате овладения индивидом опытом общественной практики, отраженным в языковой форме в системе значений. Иначе говоря, «оператором» восприятия являются не просто накопленные прежде ассоциации ощущений и не апперцепция (...), а общественная практика» [Леонтьев, 1977].

Осуществляя сравнение, отбор, категоризацию, классификацию, оценку информации, человек реализует свою психологическую и социальную суть.

Однако следует подчеркнуть, что не только медиа влияют на ментальность людей. В современной социокультурной ситуации они сами *оказываются зависимыми от аудитории*. Демократизация общественной жизни вызвала серьезную конкуренцию в информационном пространстве, своеобразную «борьбу» за читателя, зрителя, слушателя, от результатов которой, в конечном счете, зависит экономическое благополучие канала.

Авторы семиосоциопсихологической парадигмы, Т.З.Адамьянц и Т.М.Дридзе, обозначают совокупность внутренних детерминант, опосредующих характерные особенности социокультурной коммуникации, через термины *интенции* и *интенциональность*. Они исходят из того, что: «межличностная, обыденная, педагогическая, деловая, научная, профессиональная, массовая и иная коммуникация, общение людей, опосредствованное любыми видами художественного, артистического и/или

литературного творчества, коммуникация между людьми в сфере правоотношений и в ходе выработки и принятия управленческих решений на всех видах социокультурной организации общества – все эти и другие виды коммуникации осуществляются путем обмена действиями порождения и интерпретации цельных, психологически завершенных, иерархически организованных содержательно-смысловых структур (текстов), имеющих *интенциональную (мотивационно-целевую) доминанту*» [Большой психологический словарь, 2003, с.377; выделение шрифтом наше: Е.А., А.Б.]. Под коммуникативными интенциями они понимают субъективную мотивационно-смысловую систему, побуждающую человека к коммуникации

Для субъектов, вступающих в контакт с медиа, также характерны различные интенции, каждая из которых порождается определенной картиной мира. Так интенции, ориентирующие людей на диалог и стремление к взаимопониманию, стимулируются рационально-критической картиной мира. Интенции, не ориентированные на диалогические отношения, формируются стереотипизированной установкой, что, в свою очередь, привносит в мироощущение повышенный уровень тревожности, поскольку мир воспринимается как враждебная среда [Адамьянц, 2002; Дридзе, 1996].

Т.М.Дридзе и Т.З.Адамьянц в рамках проекта «Общественное мнение» (осуществленного в Таганроге, Москве и в Подмосковье) установили, что эффективная социокультурная коммуникация представляет собой, скорее, исключение, чем норму. Лишь 12-14% потребителей медийной продукции могут быть отнесены к группе *адекватно интерпретирующих*, которая способна к интеграции полученной информации и ценностных смыслов в свой образ мира. При этом, осуществляя социокультурный выбор, представители группы руководствуются пониманием его социальных и нравственных последствий. В случае несовпадения собственных интенций с намерениями коммуникатора, свое несогласие они выражают в корректной форме. Для группы характерна готовность к общению с другими «по поводу» информации, обсуждавшейся в ходе коммуникации.

25-30% *адекватно воспринимают* лишь те части *целостного сообщения*, которые вызывают у них повышенный эмоциональный отклик. Однако «информационные накопления» представителей группы фрагментарны, не объединены в некоторую целостность, не стимулируют развертывание аналитической деятельности, чем в значительной мере и объясняется характерное «зашкаливание» эмоциональных реакций. Именно эта группа образует «полигон» для манипуляций, так как внушаемость у ее представителей оказывается на более высоком уровне, чем даже у представителей последующих групп. Они склонны к яркой эмоциональной реакции, «вспыхивают», подвержены влиянию сиюминутного настроения, склонны к депрессии или эйфории. Вместе с тем, представители этой типологической группы обнаруживают готовность к активному обсуждению медиатекстов в посткоммуникативный период.

Третью группу – 30-35% аудитории – составляют те, кто воспринимает медиатексты *неадекватно*: не осознают ни целей, ни мотивов, ни тезисов, ни аргументов сообщения. Как правило, из общего контекста они «выхватывают» отдельные фрагменты, на основе которых разворачиваются интерпретации, подтверждающие предварительно сложившиеся ожидания, надежды и страхи. Склонность к эмоциональным реакциям и оценкам, основанным на «бытовом» не стимулирует обновления, переосмысления картины мира, все, что не укладывается в прокрустово ложе сложившихся ценностных и поведенческих стереотипов, резко отвергается. Отсюда возникают характерные искажения и домысливания, отражающие чаяния, ожидания, страхи, опасения и обиды. Более того, даже небольшие текущие проблемы собственной жизни затеняют болевые точки жизни общества в целом и оттесняются на периферию сознания. При этом общий фон социальной среды чаще всего воспринимается как недружелюбный, враждебный, вследствие чего возникают неаргументированные эмоциональные всплески: негативно окрашенные по отношению к тому, что выходит за пределы ценностной системы личности и, наоборот, восторженные по отношению к информации, с которой связываются какие-либо позитивные ожидания. Повышенная экспрессивность в ущерб рациональности побуждают представителей этой группы к некорректности высказываний. Впрочем, у них, как правило, отсутствует или слабо развита установка на обсуждение затронутых вопросов в посткоммуникативный период.

В четвертую группу – 18-25% аудитории – входят те, кто обнаруживает *нестабильность адекватности* реагирования на медиатексты. Опираясь на сложившиеся стереотипы и социальные установки, они не склонны вникать в аргументацию, в логические построения коммуникаторов. Условно говоря, их картина мира окрашена в ограниченное количество контрастных «цветов». Адекватность интерпретации прямо зависит от того, каким «цветом» окрашена обсуждаемая информация, что в итоге и определяет окрашенность эмоционального фона, сопровождающего коммуникацию. Столь же неустойчива у представителей этой группы готовность к обсуждению информации в посткоммуникативный период.

Наконец, представители пятой группы (*неинтерпретирующие*) – менее 5% аудитории – вообще не желают вступать в коммуникацию, особенно, при встрече с материалами общественно-политического содержания. Доминирующая установка на отдых и развлечения стимулирует резкую реакцию неприятия ко всему, что «напрягает». Типичные интенции – «неинтересно», «надоело», «не хочу размышлять», «ничего не запомнилось», «не могу сделать вывод». Представители этой группы фактически «закрываются» для диалога, не внимают аргументам. Разумеется, и к последующему обсуждению вопросов, поднятых коммуникацией, они оказываются неготовыми [Адамьянц, 2002; Дридзе, 1996].

Перечислим основные интенции, характерные для организаторов социокультурных взаимодействий в медийной сфере. Это интенции:

- направленные на *распространение* информации о социальной действительности;
- направленные на культурное *просвещение*, общезначимые гуманитарные ценности и нравственное совершенствование;
- *воздействия, манипуляции* общественным и индивидуальным сознанием, вуалирования, маскировки истинных смыслов и мотивов коммуникации (следует провести интенциональную грань между воздействием и манипуляцией: воздействие изначально связано с открытостью интенциональной позиции коммуникатора, а вот манипуляция всегда реализует внешне невидимые, скрытые интенциональные механизмы влияния);
- направленные на *развлечение*, увеселение, в том числе и те, которые преследуют цели отвлечения внимания субъектов коммуникации от насущных проблем жизни путем создания абстрагированных от реалий социальной практики моделей «красивой жизни», *параллельных социокультурных миров и мифов*;
- оказания *помощи*, поддержки отдельным субъектам или социальным группам в решении реальных или потенциальных жизненных проблем;
- направленные на обеспечение устойчивых позиций в *конкурентном противостоянии* с другими медиа, на увеличение аудитории «своего» вида социокультурной коммуникации, канала, редакции и т.п.;
- «непроявленного» типа, возникающие в ситуациях, когда у коммуникаторов *отсутствует социально значимая цель* [Адамьянц, 2002].

Т.М.Дридзе и Т.З.Адамьянц справедливо полагают, что адекватность коммуникации *увеличивается в условиях интенциональной открытости ее участников*. Они декларируют смысловое ядро новой концепции массовой социокультурной коммуникации: необходим переход от прямого воздействия (фактически, манипулирования) к *диалоговому взаимодействию*. Разумеется, проявленность интенциональной позиции коммуникатора нередко приводит к конфликтному сопоставлению интенций сторон. Это естественная ситуация в условиях подлинно диалогического взаимодействия. Медийный коммуникатор должен обладать конфликтологической компетентностью для того, чтобы он смог в режиме диалога открыто изложить свои цели. С другой стороны, конфликт в структуре деятельности медиа может быть рассмотрен и как эстетическая категория, как основа художественной драматургии.

Главные причины, лежащие в основе ущербных коммуникаций (псевдокоммуникаций или квазикоммуникаций): а) опора коммуникатора на интенции, не встречающие позитивного отклика аудитории, б) демонстрация намерения гипертрофированной нейтральности, в) незаинтересованность коммуникатора в диалоге – коммуникаторы, поднимающие важные и сложные вопросы социокультурного, социально-политического плана, далеко не всегда понимают, что они общаются, и проявляют слабую озабоченность тем, понимает ли их аудитория.

Далее охарактеризуем наиболее широко репрезентированные в радиовещательной среде интенциональные модели коммуникаторов. При этом в качестве отправного момента для анализа используем типологические конструкции Т.М.Дридзе и Т.З.Адамьянц. Отметим, что предлагаемая этими авторами типология, с нашей точки зрения, несколько схематична и ориентирована на социокультурные коммуникации в сфере телевидения. Мы остановимся на типологии коммуникаторов радио, которая описывается пятью базовыми интенциональными моделями. В свою очередь, каждая модель может быть реализована посредством некоторого набора интенциональных «масок». *Интенциональные модели отчетливо дифференцированы, а интенциональные маски могут быть использованы или комбинироваться для реализации различных (иногда даже противостоящих) коммуникативных интенций.*

Интенциональная модель, которой мы присвоили условное название «Аналитик», связана с претензиями коммуникатора на объективное исследование особенностей функционирования различных социокультурных сфер.

Модель «Моралист» связана с намерением коммуникатора утверждать в своей практике «вечные» нравственные ценности, проблемы Добра, Любви, Красоты, смысла жизни, предназначения человека и его места в мире.

Интенциональная модель, получившая условное название «Человек в мундире», избирается коммуникаторами, считающими себя субъектами, интегрированными в некоторую социокультурную систему. Они старательно избегают демонстрации собственной интенциональной позиции, затушевывают ее, подменяя позицией социальных общностей, которые они представляют или считают себя обязанными представлять (например, «по долгу службы» и/или корпоративной этики). При этом речь вовсе не идет об обязательной эмоциональной нейтральности высказываний. Наоборот, они могут быть подчеркнута (часто – профессионально, актерски) экспрессивными, что подразумевает наличие своеобразных «интенциональных ножиц»: экспрессия выражает не собственные позиции коммуникатора, а реализует интересы представляемой им системы.

Коммуникатор, избравший функциональную позицию технического посредника, передатчика, транслятора информации, реализует интенциональную модель «Человек в футляре». Его «интенциональный облик» неизбежно становится механистичным, отчужденным от передаваемой информации, эмоциональные послы к аудитории либо отсутствуют, либо сведены к некоторому минимуму обязательных, т.е. не имеющих личностных мотивов. В медийных каналах, претендующих на подчеркнутую объективность передаваемой информации, коммуникаторы нередко предпочитают реализацию этой интенциональной модели, так как считают, что таким способом достигается ее внешне выраженная непредвзятость. Авторы семиосоциопсихологической парадигмы сравнивают коммуникаторов, принявших эту интенциональную модель, с маской, куклой. Они справедливо, на наш взгляд, отмечают, что внешнеинтенциональной

коммуникации не существует. Радиослушатели воспринимают нейтральность не как отсутствие интенции, а как самостоятельную интенцию, имеющую свои основания и нуждающуюся в интерпретации.

Интенциональная модель коммуникатора, обозначаемая «Развлекающий», как это следует уже из ее названия, связана с постановкой и реализацией коммуникативных целей развлечения. При этом речь идет не только о «балаганном» типе развлечений, развлечений «во что бы то ни стало», связанных с вербальной эксцентрикой и лихорадочным поиском беспроектных тем для вызывания смеха у аудитории. Развлечение может быть приправлено изрядной долей интеллектуальности, как например, в детективе или всякого рода ориентированных на логическое мышление и знания играх со слушателями в эфире.

Набор масок, посредством которых могут быть реализованы указанные модели, могут быть охарактеризованы следующим образом.

Маской «Критик» реализуются интенции интерпретатора-эксперта, специалиста в какой-либо сфере (например, в отрасли социокультурной практики). При этом следует иметь в виду, что интерпретация *всегда* субъективна и руководствуется в оценках определенными критериями, которые *никогда не бывают исчерпывающими*. Критик оценивает, классифицирует и типологизирует социокультурные реалии с точки зрения ценностно-нормативной базы, эстетических, этических идеалов, законов жанра и т.д. Он раскрывает радиослушателю смыслы, идеи, концепции, то, что недоступно «поверхностному взору». Большое значение здесь имеет свойство коллизийности (термин «коллизия» берет начало от латинского *collisio* – столкновение, сотрясение – и означает столкновение каких-либо противоположных сил, интересов, стремлений.), позволяющее устанавливать, идентифицировать и анализировать скрытые причинно-следственные связи, вскрывать внутренние соподчиненности и взаимозависимости, источники, механизмы и логику развития социокультурных феноменов.

Вариантом маски «Критик», является маска «Посвященный», когда значительная часть логических посылов остается «за скобками» рассуждений, а коммуникатор обнаруживает склонность изрекать некоторые истины, обоснованные его собственным, «недоступным другим» опытом.

Тщательное избегание выражения собственного отношения к передаваемой информации, отношение к себе самому только как к средству репродуцирования информации, как к посредническому звену – характерная деталь интенциональной маски «Транслятор».

Интенциональная маска, которую мы обозначим как «Развенчатель-ниспровергатель», характеризуется доминированием у коммуникатора установки на резко негативное отношение к любой анализируемой социокультурной ситуации. Транслируемые тексты пронизаны интенциями «все вокруг плохо», «все не так», «решение затронутых вопросов поручено «не тем» людям» (их моральные, профессиональные, личные компетенции находятся не на требуемом уровне» и т.п.). Внешне

коммуникатор адресуется к рационально-логической сфере радиослушателей, но конечной целью является их эмоционально-чувственная сфера. Речь обычно несколько монотонна, сдержанна, в нее включаются паузы, чтобы слушатель имел возможность осмыслить приводящиеся доводы. Расчет делается на то, что критическая позиция, нередко перетекающая в критиканство, часто встречает сочувственный отклик, одобрение аудитории. С другой стороны, социокультурная практика показывает, что в отдельных случаях как раз критическая позиция коммуникаторов стимулирует сочувственное отношение аудитории к критикуемому объекту (субъекту). Современная политическая история дает тому немало ярких примеров (здесь достаточно вспомнить о потоке медийной информации, компрометирующей Б.Н.Ельцина, и, вопреки ней, поддержке его кандидатуры населением на президентских выборах в 1991 г.).

Интенциональная маска, названная нами «Утопист», реализуется посредством трансляции в эфир идеализированных текстов, формирующих иллюзорный, оторванный от жизни, «параллельный», но привлекательный для определенных социальных групп (пожилых людей, молодежи, интеллигенции и т.д.) мир. В качестве примера можно привести интенциональный строй различных развлекательных передач, сериалов, реалити-шоу и т.п. Эти параллельные социокультурные пространства обладают внутренней логикой развития, драматургией, собственными условностями, принимаемыми и разделяемыми слушателями.

Интенциональная маска, которую мы можем условно обозначить как «Экстаз», проявляется в случаях, когда, желая достигнуть максимального воздействия на аудиторию, коммуникатор эмоционально возбужден, его речь подвижна, интонационно содержательна, насыщена разнообразными и выразительными образами, адресующимися к эмоционально-чувственной сфере коммуникантов. Такая экспрессивная, можно даже сказать – «плакатно-трибунная», интенциональная заряженность отодвигает на второй план рационально-логические составляющие коммуникации. Доказательная база выдвигаемых положений становится необязательной. Из социокультурной реальности выхватываются отдельные сегменты, на основе которых и выстраивается транслируемый текст. Факты, события, оценочные позиции, не укладывающиеся в рамки заданной интенции, либо игнорируются, либо подаются в негативном ключе. Общая эмоциональная окраска высказываний может быть как положительной (когда речь идет о пропаганде определенных социокультурных феноменов), так и отрицательной, (когда акцентируются, а часто и преувеличиваются имеющиеся угрозы). Практика наблюдений показывает, что далеко не всегда этот стиль действий коммуникатора приводит к ожидаемому результату. Экспрессивные высказывания способны вызвать сочувственный отклик у радиослушателей, интенциональная позиция которых хотя бы в общих чертах созвучна выражаемой позиции. При этом часть аудитории, обнаруживающая склонность к рационально-логическому осмыслению

обсуждаемых социокультурных феноменов, часто заряжается скептической интенциональной позицией. Интенсивность отчуждения обратно пропорциональна мощи «эмоционального напора» коммуникаторов.

Ориентация на интенциональную маску, названную нами «Эпатирующий» характерна для медийных агентств, работающих в традициях «желтой прессы». Скандальный оттенок информации, обсуждающейся в коммуникации, возникает тогда, когда она накладывается на существующие в индивидуальном и общественном сознании ценностные системы, нормы, правила, предписания, передающиеся от поколения к поколению в ходе социализации. Фактически они являются важным элементом социальной среды, организующим социокультурную практику человека и общества. Наличие норм предполагает и наличие некоторых социальных санкций, предусматривающих разнообразную систему позитивных (в случае, если человек или социальная группа следуют правилу) и негативных (если норма оказывается нарушенной) реакций. Эпатаж становится возможным в случаях, когда для коммуникации избираются темы, связанные с этическими областями социальной практики и девиантным поведением (основные разновидности девиантного поведения: преступность/деликвентное поведение, алкоголизм, наркомания, токсикомания, проституция, суицид).

Эпатаж, как специфический инструмент влияния на радиослушателей, в свою очередь, может быть реализован и посредством интенциональной маски «Мастер намека». В тех случаях, когда рассчитанная на эпатаж информация транслируется в виде намеков, недоговоренностей, «пропусков» смысла, она прямо рассчитана на встречную работу воображения аудитории. Этой же цели служат и разнообразные невербальные средства: изменения тембра голоса, паузы, интонационные особенности речи (например, акцентуация, разнообразные крещендо и диминуэндо – если выразиться музыкальными терминами, вокализация), особенности дыхания, темпоритм и др. Таким образом, «Мастера намека» постепенно подводят коммуникантов к тому, чтобы они самостоятельно сделали некоторые выводы. Но это обобщение планируется коммуникатором заранее, является изначально заданным, а отбор вербальных и невербальных средств как раз и опосредуется этим предварительным целеполаганием.

Коммуникаторы, избравшие интенциональную маску «Импровизатор» прямо рассчитывают на собственную харизматическую привлекательность. Эпатажные коммуникативные модели они могут создавать буквально автоматически, «из ничего», без видимых «домашних заготовок».

«Заигрывающий» играет «в поддавки» с аудиторией, постоянно «поглаживает» (термин, предложенный Э.Берном в его интерактивном анализе) ее, нередко потакая самым невзыскательным вкусам.

Часть медийных коммуникаторов стремятся избегать анализа сложных социокультурных, социально-политических и социально-экономических проблем, также как и связанных с ними глубоких психологических

переживаний. Эта интенциональная маска получила условное обозначение «Ненавязчивые».

Другая интенциональная модель коммуникаторов получила название «Кураж». В его основе лежат не только яркие харизматические данные коммуникаторов (часто связанные с их социально-статусной позицией), но и глубокие знания, опыт, специальное образование, аналитические способности, позволяющие коммуникатору увидеть «скрытый смысл» ситуации, выработать неочевидный, неявный подход к анализу обсуждаемой проблемы.

Коммуникатор, избравший интенциональную маску «Откровенного», пытается создать в эфире доверительную атмосферу. Часто он не останавливается перед тем, чтобы в ходе коммуникации (т.е. фактически публично, хотя нюанс интимности сохраняется) раскрыть оттенки глубоко личных переживаний и опыта, как бы вызывая, таким образом, радиослушателей на встречную откровенность. Даже не вступая в прямой диалог, слушатель «узнает» информацию, соотносит ее со своим жизненным опытом, откликается на нее, сопереживает коммуникатору.

Следует еще раз подчеркнуть, что анализ приведенных выше типологических структур интенциональных моделей и масок, избираемых коммуникаторами, опираются на опыт наблюдений за существующей практикой. Как правило, коммуникаторы стараются придерживаться одной и той же избранной интенциональной модели. Вместе с тем, стремясь к формированию хорошо дифференцируемого, узнаваемого индивидуального коммуникативного «почерка», они формируют этот «почерк» посредством комбинирования различных интенциональных масок, в зависимости от того, какие цели выдвигаются в коммуникации, и какие сферы социокультурной практики в ней затрагиваются.

Примечания

Адамьянц Т.З. В поисках эмоционального и смыслового контекста (по материалам инновационных семинаров, посвященных отработке коммуникативных навыков)//Мир психологии. 2002. № 4 (32). С.178-186.

Адамьянц Т.З. К диалогической телекоммуникации: от воздействия к взаимодействию. М.: Панорама, 1999. 237 с.

Адамьянц Т.З. Телекоммуникация в социальном проектировании информационной среды: Автореф. дисс. ... докт. социолог. наук. Москва, 1998. 34 с.

Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.

Дридзе Т.М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии//Общественные науки и современность. 1996. № 3. С.17-24.

Ладов В.А. Интенциональность в языке: проблема выразимости/<http://www.PHILOSOPHY.ru/library/ladov/inten4.htm>

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с./<http://flogiston.df.ru>.

Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: Изд-во МГУ, 1988. 208 с.

Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2001. 656 с.

Разеев Д.Н. Переживание, фантазия, интенциональность: взаимосвязь понятий в феноменологии Гуссерля//Homo philosophans. Вып.12. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С.226-250.

Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России. Краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.

Чижма В.С. Социально-философский аспект проблемы комментария в текстах СМИ//Проблема текста в гуманитарных исследованиях. М.: Изд-во С.А.Савина, 2006. С.272-274.

Яновский М.И. О средствах психологического воздействия искусства на человека//Вопросы психологии. 2002. № 6. С.84-92.

Практика медиаобразования

Медиапсихология: теория, практика и перспективы развития

*Д.О.Смирнов,
кандидат психологических наук;
М.В.Зубакин*

Лаборатория медиапсихологии. Очевидно, что в настоящее время основным источником приобретения информации выступают медиа: компьютерные программы, Интернет, телевидение, кинематограф (в традиционном, видео и цифровом форматах). Современный человек рождается, живет и развивается в динамичной, многообразной и неопределенной медийной среде, которая вносит существенный вклад в процесс его социализации и становления как личности.

При этом, несмотря на чрезвычайную актуальность, вопрос взаимодействия человека и медиапространства, на наш взгляд, до сих пор не находит своего разрешения ни в области научных исследований, ни сфере психологической практике.

Опираясь на аксиому отечественной психологии «личность – система усвоенных общественных отношений», можно утверждать, что погружение современного человека в медийное поле формирует в нем специфический план психической реальности: иное, чем в минувшее время, восприятие мира, людей, достояний культуры и самого себя. В этой связи перед психологом открывается новая перспектива научного исследования и практической деятельности, обозначаемое нами как медиапсихология.

В русле обозначенных идей с апреля 2003 года при Институте психологии Пермского государственного педагогического университета начала работу Лаборатория медиапсихологии. Выделяется три направления исследования: 1) *медиапсихология* как поиск психологических закономерностей восприятия аудиовизуальных текстов; 2) *медиаобучение* – разработка методов организации групповой работы с видеосюжетами; 3) *медиапсихотерапия* – поиск методов самоизменения (личностного роста, психологической помощи) посредством медиатекстов.

Специалистами медиалаборатории регулярно проводятся встречи студенческого «Клуба медиапсихологии», развивающие программы в школах города Перми, обучающие семинары для специалистов психологов и педагогов, организуются фестивали медиапсихологии.

На основе идеи культурно-исторической теории (Л.С.Выготский), деятельностного подхода (А.Н.Леонтьев), системного представления о психических явлениях (В.С.Мерлин), символичности психических проявлений (З.Фрейд, К.Юнг и др.) разработана теоретическая концепция,

описывающая специфику контакта «автор-видеоряд-зритель», психический феномен «медиаобраз», а также принципы «активного виденья».

Медиаобраз – сложное полисистемное психологическое образование, представляющее собой результат взаимодействия мира автора и мира зрителя посредством видеоряда. С одной стороны, это результат воплощения личностных смыслов автора посредством культурных значений, закодированных в символах видеоряда, в индивидуальном мире зрителя. С другой стороны, это результат актуализации личностных смыслов зрителя вследствие контактирования с символами видеоряда, медиатекста, характеризуется и определяется неоднозначностью понимания, тематической многоплановостью, многоуровневостью воздействия на аудиторию, эффектом «импульс к действию». В целом это феномен взаимодействия автора и зрителя в общем информационном поле посредством медиатекста.

Здесь медийный драматург воплощает, «кодирует» свои *личностные смыслы*, через *символические образы видеоряда*, которые отражают общедоступные культурные значения. В свою очередь зритель «декодирует» раскрывает для себя *символические образы медийного ряда* по средством имеющихся в его арсенале *культурных значений*, которые резонируя с его индивидуальными содержаниями, наполняются *личностными смыслами*. В этой связи можно утвердительно говорить об активной, творческой, преобразующей позиции зрителя, выступающего соавтором.

Отсюда можно выделить три уровня существования медиаобраза:

- *знаково-символический* (символические образы видеоряда) –
 - а) материальный (собственно кадры, экран, качество пленки);
 - б) инструментальный (техника съемки, кинематографические приемы);
 - в) актерский (актеры также вносят свои смыслы в воспринимаемый медиаобраз);
- *культурных значений* (понятий, смыслов, ценностей, идей, психических состояний, которые выражают знаки видеоряда) -
 - а) сфера культурных значений автора;
 - б) сфера культурных значений зрителя;
- *личностных смыслов* (индивидуальные переживания, мысли, чувства, образы, мотивы, опыт) -
 - а) автора;
 - б) зрителя.

Причем соответствие личностных смыслов автора и зрителя могут частично соотноситься, или полностью не соотноситься. Увы, но полное соответствие здесь невозможно.

Таким образом, сложно себе представить однозначное толкование значений видеоматериала, потому в качестве основной задачи нашей лаборатории выступает развитие способности человека существовать в полисмысловом пространстве, возникающем во время просмотра и группового обсуждения фильма. Эта оказывается возможным лишь при условии раскрытия у участников способности к *активному виденью*, то есть

при «вживании» зрителя в сюжет фильма, открытости новому опыту, принятии собственных, как негативных, так и позитивных чувств, соотнесении полученной информации со значимыми событиями своей жизни и готовности к изменениям своего «Я».

В процессе осмысления и переработки нашего опыта проведения занятий был предложен термин «Техника активного видения» (подражая психотерапевтической «технике активного слушания»), которой и предполагается учиться всем участникам занятий. Мы включаем в него следующие «составляющие»:

- ✓ «вчувствование» в медийную информацию (в целостную кинокартину, ее символы, образы);
- ✓ безоценочное принятие того, что видишь;
- ✓ рефлексия своих чувств по поводу увиденного;
- ✓ включенность в сюжет и переживание образов, символов медиатекста в целом, искренний интерес к тому, что смотришь;
- ✓ аналитическая позиция (стремление разобраться в смыслах символа, символов фильма);
- ✓ мотивация на познание (понимание) того, что хотел сказать автор, самого автора и, конечно, самого себя.

«Вчувствование» в медиаобраз предполагает не оценку в категориях «плохо-хорошо», «безобразно–прекрасно» или каких-либо подобных им, а обращение к миру собственных переживаний и чувств, вызываемых увиденным и услышанным. Кроме того, важно остерегаться избыточного интеллектуализирования или осмысления, поскольку часто это уводит в сторону от переживаемого в настоящий момент опыта к уже усвоенным и закрепленным стереотипам в мышлении и восприятии информации.

Безоценочное принятие того, что видишь, предполагает также отсутствие оценки по жестким критериям или в жестких полярных категориях, о которых говорилось выше. Оценка, в результате, все равно происходит, только на несколько ином качественном уровне. Например, через предлагаемую нами модель работы с аудиовизуальными образами, можно понять и принять образы, которые вызывают отвращение или страх, что, по сути, является составляющими личностного роста.

Рефлексия чувств предполагает честное признание за собой всего спектра чувств, которые непременно возникают по ходу просмотра медиатекста. Признание и принятие любых чувств.

Включенность в сюжет, очень близка по своему содержанию к понятию включенности в жизнь. Многие люди смотрят часами телевизор, но после этого у них не остается ни образов, ни собственного отношения к увиденному и услышанному, чем активно пользуются умелые рекламисты и специалисты по связям с общественностью. Наша позиция в этом вопросе склоняется к тому, чтобы участники наших занятий научились выбирать, когда они включаются активно и ответственно в то, что видят на «голубом экране», или нет. В первом случае, у человека складывается не мнение или чужая установка, а собственное отношение, подтверждаемое в действии.

Аналитическая позиция после того, как опыт пережит и чувства отрефлексированы, как раз предполагает разобраться интеллектуально, в том, что же собственно за образы и символы «несли собой». В этом случае нам помогают разобраться теоретические конструкты, созданные З.Фрейдом, К.Г.Юнгом, Р.Ассаджиоли и их последователями. Однако мы придерживаемся отсутствия «окончательного и единственного толкования» символов и образов. Единообразие в понимании противоречит нашему мировоззрению.

Мотивация на познание. В нашей работе ведущий занятия старается поддерживать интерес каждого участника группы к познанию себя, образов, замысла автора и т.д. Заставить или «воспитать» данный мотив мы не в состоянии. Нашу задачу видим лишь в раскрытии этого потенциала личности участников путем поддержки этого пусть изредка появляющегося интереса.

Общий алгоритм проведения групповой работы в русле медиа-психологии. Здесь мы приведем два возможных алгоритма организации групповой работы с аудиовизуальным сюжетом. В их основе лежат закономерности динамики развития межличностных отношений в группе, а также учитывается специфика фаз процесса принятия совместного решения и создания общего творческого продукта деятельности:

- **дискуссионная форма** организации нацелена на расширение сферы культурных значений медиаобраза, то есть понимание увиденного, и раскрытие путем обсуждения различных значений символов, представленных в видеоряде;
- **психотерапевтическая форма**, цель которой работа с личными переживаниями и смыслами, которые актуализируются в ходе просмотра медиатекста и группового обсуждения. Здесь речь скорее идет не сколько о понимании, а скорее о принятии в себе видеосюжета и самораскрытие в нем.

Итак, перед началом встречи, независимо от формы занятия, стоит заранее позаботиться об организации физического пространства, так как его параметры часто являются основой формирования психологического климата в группе. Мобильность, легкость и свобода перемещений во внешней среде во многом будут способствовать развитию коммуникативной динамики в группе. И напротив теснота, духота, сумрак и громоздкость мебели в аудитории порой актуализируют аналогичные феномены в социально-психологической среде.

Как правило, из мебели в практике медиапсихологии чаще используются лишь стулья, которые расставляются в полукруг перед телевизором. Во-первых, такая расстановка оптимальна для пересаживания в круг, во-вторых, символически отражает в себе идею позиционного равенства и открытости участников. Стулья все же предпочтительней скамеек и диванов, ибо в большей степени способствуют сохранению физического личного пространства участника. Кроме того, с ними проще организовать работу в микрогруппах и парах. Использование столов создает иллюзию комфорта (удобно писать), однако, как правило, способствует формированию барьеров, косности позиций и увеличивает дистанцию

общения. В силу того, что последующие этапы могут предполагать видение записи и рисование, стоит подумать о ручках, карандашах, листах бумаги и планшетах. Другими словами, физическая среда организовывается так, чтобы максимально поддерживалось равное, доверительное и активное взаимодействие участников друг с другом.

Дискуссионная форма работы. 1 этап – Подготовительный (3-5 минут). С чего начать встречу? Очевидно, что ведущему стоит назвать свое имя и сказать несколько слов о себе. Это первый шаг к группе. Затем, важно обозначить принципы, цели и логику работы. Это создаст рабочий настрой в группе. Важно отметить, что специфика цели медиапсихологической деятельности заключается в ее процессуальности, а не результативности. То есть ведущий не ведет группу к какому-то готовому результату, а предлагает способ познания, в котором открытие может сделать каждый. Также необходимо обозначить временные границы (ограниченное время, с одной стороны создает определенность, с другой – является лучшим активатором). Наконец, определяются правила взаимодействия в группе. Они соотносимы с правилами, применяемыми в работе социально-психологического тренинга.

Мы опираемся на следующие из них:

- правило «Тишины во время просмотра»;
- правило «Одного голоса» (когда один говорит, другие слушают);
- правило «Поднятой руки» (если кто-то говорит, а ты хочешь сказать, подними руку);
- правило «Конфиденциальности» (личные переживания и темы, имеющие место на группе, являются достоянием участников и не обсуждаются вовне);
- правило «Добровольности» (участие в группе это свободный выбор каждого участника, и каждый в праве быть определять степень своей активности в процессе работы);
- правило «Здесь и теперь» (для плодотворной работы целесообразно с концентрировать свое внимание на актуальном опыте группы, а не на личных ментальных заготовках).

2 этап – Знакомство и постановка индивидуальных целей.

Участникам группы предлагается назвать свое имя и обозначить личные цели и ожидания от встречи.

Произнесение имен в начале группы значительно упрощает обращение участников друг к другу и создает атмосферу доверия и возможность личностного обращения. Даже если люди хорошо знакомы, ведущему также необходимо знать их поименно. Кроме того, сказанное собственное имя символически позволяет человеку появиться в пространстве группы.

Обозначение своей цели участия и ожиданий создает первичные условия для формирования субъектной позиции в познании и саморазвитии, характеризующийся осознанностью, инициативой, ответственностью и свободным выбором. Ведущему имеет смысл зафиксировать все цели доске,

с одной стороны как активизирующее напоминание, с другой стороны, возможность обращение к ним на этапе рефлексии.

3 этап – Просмотр видеоматериала.

4 этап – Пауза (3-7 минут). Чрезвычайно редко в аудитории после просмотра какого-либо медиатекста возникает оживленная конструктивная дискуссия. Обычно мы сталкиваемся молчанием, которое порой воспринимается участниками неловким и напряженным. Однако данное явление носит совершенно нормальный социально-психологический характер: во-первых, особенно в незнакомой группе, на данном этапе еще не сформировано доверительное пространство, во вторых, каждый человек нуждается в некотором времени для ассимиляции (вживлении в себя) полученного опыта после просмотра. Причем надо учитывать, что данный процесс в большей степени имеет не столько рациональный, сколько эмоциональный характер – «фильм буквально входит в меня, задевая струны моей души». Потому, как правило, на данном этапе ведущий предлагает участникам «побыть наедине с самим собой». В отведенное время они могут: зафиксировать свои мысли, чувства, впечатления в форме записи, рисунка, действия собраться с мыслями или побыть в тишине. При этом настоятельно рекомендуется «не распылять энергию», разговаривая друг с другом или занимаясь иными делами.

5 этап – Круг индивидуальных высказываний (20-30 минут). Целью настоящего этапа является построение коммуникативного пространства группы. Если аудитория около 20-30 человек, то желательно попросить каждого представиться по имени и лаконично в свободной форме одним двумя предложениями высказать свое общее впечатление о фильме/медиатексте. Это процедура создает условия для активного появления участника как субъекта в группе и помогает ему открыть своеобразный канал, через который он сможет включиться в дискуссию. Озвученные мысли рекомендуется фиксировать, ибо в них содержится актуальные темы, волнующие собравшихся (функции секретаря может выполнять ведущий или соведущий).

Приблизительные вопросы ведущего для дискуссии о медиатексте: О чем говорит этот фильм/медиатекст? Что в Вашей жизни напоминает сюжет? С какими наиболее яркими переживаниями Вы столкнулись во время просмотра? Какие моменты медиатекста вызвали наиболее сильные эмоции? Какие метафоры ассоциации появляются после просмотра? Что Вы почувствовали после просмотра? Если фильм это обращение автора к Вам, то чтобы Вы ему ответили?

6 этап – Работа в микрогруппах. Очевидно, что человеку будет проще выразить собственное мнение в малой группе, чем в большой. При этом высказывания оказываются более развернутыми и содержательными. Ведь в малой группе процесс установления доверительных отношений проходит быстрее, что способствует раскрытию личностного потенциала участников.

Технология проведения: Участники дискуссии делятся на малые группы по 4-6 человек: деление происходит произвольно, либо в соответствии с

занимаемой позицией по отношению к фильму. Позиции могут быть определены на основе материала 4-этапа, либо заранее заданы, например:

- эмоциональная (анализ чувств, отношений, которые вызывает медиатекст);
- информационная (что нового вы открыли для себя);
- критичная (что в медиатексте вызывает сомнение, несогласие, протест, возмущение, и др.);
- эстетическая (оценка художественной выразительности, что восхитило в медиатексте);
- моральная (чему учит медиатекст, какие ценности передает).

Инструкция: Через 15-20 минут каждая из групп представляет свое видение фильма, при этом учитываются все мнения участников группы, даже если они кажутся вам противоречивыми.

7 этап – Сообщения микрогрупп на общий круг (20-30 минут).

8 этап - Собственно дискуссия (30 минут). Ведущий четко определяет лимит времени, дословно озвучивает прозвучавшие в группе впечатления-высказывания и предлагает начать дискуссию. Чаще всего участники сами начинают развивать высказанные ими мысли на круге. При этом ведущий с целью «раскрутки» обсуждения может использовать за ранее подготовленные вопросы, однако при обращении к ним стоит быть внимательным, чтобы их тематика не расходилась с актуальной тематикой группы. В противном случае возможны агрессивные реакции аудитории (молчание или прямые нападки на ведущего). На этом этапе ведущий идет за активностью группы поддерживая любые мнения и высказывания, резюмируя, ограничивая длинные выступления, побуждая молчащих и т.д., другими словами, выполняя роль фасилитатора. Данная стадия работы характеризуется полифоничностью мнений, некой хаотичностью и экспрессивностью, поэтому не стоит придавать ей излишнюю рациональность и структурность. В противном случае ценные и оригинальные мысли могут остаться за бортом структуры и логики.

9 этап – Интеграции (20-30 минут). Ведущий сообщает о том, что «время дискуссии исчерпано». Далее он обозначает темы, идеи, позиции, которые звучали в ходе обсуждения, и просит кратко высказать участников мнение, к которому они пришли в результате дискуссии. Здесь важно не столько согласие и единство точек зрения в группе, сколько индивидуальный вывод-итог, к которому придет конкретный участник. Данная процедура позволяет интегрировать полученный опыт, что является своеобразным «маркером» личностного роста.

Приблизительные вопросы ведущего: К чему Вы пришли в результате всей проделанной работы? Как теперь Вы понимаете фильм? Что Вам дало участие в этой дискуссии? Что Вы сейчас чувствуете?

Можно пойти нетрадиционным путем и предложить участникам выразиться в творческой форме: рисунок, афоризм, стих, танец, пантомима и т.п.

Терапевтическая форма работы. Первые *четыре этапа* остаются такими же, как при дискуссионной форме.

5 этап – Круг индивидуальных высказываний (15-20 минут). Участникам группы предлагается высказываться в свободной форме, акцентируя свое внимание на переживаемых эмоциях. Ведущий поддерживает эмоциональные высказывания и не поощряет рациональные.

6 этап – Индивидуальная работа с образами (15-30 минут). На данном этапе ведущий просит участников выделить для себя два самых ярких образа, ситуации, героя или персонажа просмотренного в фильме: позитивный (понравившийся, наиболее впечатливший) и негативный (отвращение, раздражение и т.п.). Об образах можно не высказываться. Затем участникам предлагается на листочках на каждый образ, написав сверху «имя» образа, ситуации, придумать небольшое «эссе», максимально обрисовав данный образ, дав ему характеристики и т.д. Данную работу можно выполнить и в рисунке, и в драматической инсценировке.

7 этап – «Осознание - интеграция» (30-40 минут). После того как все участники закончили эссе, рисунки, ведущий предлагает «зачеркнуть» данное образу имя и надписать вместо него «Я» и вновь ознакомиться с написанным, нарисованным. Затем участникам предлагается высказаться о своих чувствах, эмоциях. На этом этапе возможны терапевтические запросы некоторых участников, связанных с принятием своих негативных образов, негативным образом себя.

8 этап – Рефлексии (15-20 минут). Заканчивается данная работа групповым обсуждением, где каждый участник высказывается за себя о том, что он пережил и почувствовал, к чему пришел в ходе занятия.

В ходе работы при раскрытии значений медиасимволов применяются метод свободного ассоциирования К.Юнга, элементы драматизации Д.Морено, работа с полярностями Ф.Перлз.

Отметим, что предложенные алгоритмы психологической практики не являются абсолютными, скорее всего они являются некоторой отправной точкой для творческого поиска иных конфигураций организации медиамероприятий.

Личность ведущего. Существенным фактором эффективности медиаработы с группой, является не технология проведения занятия, а прежде всего личность самого ведущего в аспектах: «знать», «уметь» и «быть».

«Знать» предполагает наличие теоретических знаний в области основных зарубежных и отечественных психологических учений (теории личности, мотивации, возрастных особенностей восприятия и т.д.). Кроме этого, представляется ценным знание и понимание основных закономерностей протекания групповой динамики. При этом «знать», прежде всего, соотносится с «видеть», «понимать» и «улавливать», то есть определять опираясь на теорию психологические феномены, возникающие в практике групповой работы.

«Уметь», то есть «читать» образы, анализировать их смысл на уровнях первичных впечатлений, чувств, ассоциаций, личных смыслов, мыслей. Отдельным умением можно назвать умение анализировать образы на уровне

абстрактных теоретических концепций. Очень важным навыком ведущего мы назовем его способность быть фасилитатором для группы, т.е. усиливать и поддерживать процессы, происходящие в группе. Такого рода умения не возникают просто от чтения книг, они рождаются из непосредственного опыта переживания и участия. Другими словами, чтобы провести успешную практику для других, необходимо ее успешно пройти самому.

Быть» для ведущего означает присутствовать в контакте с актуальной темой группы поднятой в ходе работы с медиатекстом. Именно это поддерживает в участниках процесс раскрытия своего бытия в символическом пространстве видеоряда, что приводит личному соприкосновению с ценностями культуры и открытию новых сторон своего «Я». Конкретизируя данную идею, можно выделить следующие «бытийные» качества ведущего: интерес и внимание к другому человеку, открытость для нового опыта, уважение к собственным переживаниям и чувствам (что непременно приводит к уважению переживаний и чувств другого человека), эмпатия, социальная гибкость и пластичность, устойчивая склонность к самопознанию и познанию окружающего мира, способность к творчеству в социальных контактах (поиск оригинальных стратегий в общении с другими людьми).

Программа подготовки ведущих медиа-групп. Стремительное развитие медийного пространства как среды обмена информации, общения, а, значит, и становления человека создает, с одной стороны, возможность для использования новых форм организации психологической практики, с другой стороны, - необходимость внедрения новых технологий обучения в систему современного образования. В качестве конкретного шага к решению данной актуальной задачи лаборатория медиапсихологии предлагает следующую программу подготовки специалистов - ведущих *медиагрупп*.

Курс предназначен для педагогов и практикующих психологов. Набирается группа до 15 человек. Форма проведения – тренинг-семинар, считающий элементы лекции, группового обсуждения и в большей степени практических занятий. Продолжительность курса 42 часа. Занятия могут быть проведены непрерывно в форме интенсива или разбиты на четыре сессии.

Цели: ознакомление с основами медиапсихологии, развитие практических навыков работы с медиатекстами и умений их использовать в учебно-воспитательном процессе и консультативной практике.

Задачи: дать теоретическое обоснование медиапсихологии и медиапедагогике/медиаобразования; практически познакомить с различными формами работы в группах с медиатекстами; практически закрепить полученные знания.

Программа обучение предполагает 8 этапов:

1. Введение в теорию и практику медиапсихологии:

- медиапедагогика: цели, задачи перспективы;
- психологические особенности восприятия медийной информации;
- медиаобраз: психологические основы и внутренняя структура;

- специфика медийного контакта «автор-аудитория»;
 - социально-психологический аспект организации работы группы с медиатекстами;
 - методы активизации зрительской позиции в ходе просмотра аудиовизуальных медиатекстов.
2. Практическое ознакомление формами проведения обучающих занятий с аудиовизуальными медиатекстами:
 - дискуссионный метод (структурированный и свободный варианты; специфика организации для большой и малой аудитории);
 - анализ медиатекста (алгоритм анализа; письменный и устный варианты);
 - Техника продолжения медиатекста (развитие творческого воображения и интуиции).
 3. Практическое ознакомление с различными формами проведения психологических развивающих занятий с медиатекстами:
 - метод свободных ассоциаций;
 - проективный метод (работа с полярностями);
 - спонтанная театральная постановка видеосюжета.
 4. Развитие тренерских навыков у участников учебной группы.
 5. Самостоятельное составление авторской программы.
 6. Супервайзерская поддержка участников проекта в практической работе.
 7. Сертификация.

Курс предполагает работу с аудиовизуальными медиатекстами различных видов и жанров, с тематической подборкой материала.

Идентификационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории*

А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор

*написано 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 – А.В.Федоров.

Идентификационный анализ (Identification Analysis) – распознавание/идентификация скрытых сообщений в медиатекстах, т.к. медийные агентства часто предлагают упрощенные решения сложных проблем.

Здесь также практикуются учебные игры практического содержания, направленные на итоговое понимание аудиторией того, как могут быть закодированы, закомуфлированы те или иные идеи, проблемы в медиатексте.

Идентификационный анализ медиатекстов предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий (часть заданий приводится по: BFI, 1990; Semali, 2000, pp.229-231; Бергер, 2005; Нечай, 1989, с.267-268; Федоров, 2004, с.43-51, Федоров, 2005, однако цикл заданий нами существенно дополнен и переработан): литературно-аналитических, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных. Каждое из этих заданий включает анализ ключевых понятий медиаобразования [«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.].

Цикл литературно-аналитических творческих заданий для идентификационного анализа медиатекстов в студенческой аудитории:
Медийные агентства (media agencies):

- проанализируйте ключевые заголовки на первых полосах различных газет; на основе идентификационного анализа попытайтесь сделать выводы об их политической, аудиторной, жанровой направленности этих изданий;
- проанализируйте ситуации, связанные с закрытием или запрещением того или иного источника медиаинформации (газеты, журнала, передачи, фильма), с медиакомпанией за/против того или иного политического деятеля; проанализируйте, какие проблемы медийное агентство, на ваш взгляд, вуалирует, какие упрощает и т.д.;

-проанализируйте, мнения каких социальных, политических, национальных, религиозных групп наиболее полно представлены в медиатекстах той или иной телерадиокомпании, а чьи исключены или представлены минимально; проанализируйте причины этого;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-анализируя ряд медиатекстов разных жанров, сделайте вывод о том, в каких именно жанрах наиболее часто используются манипулятивные технологии воздействия на аудиторию;

Медийные технологии (media technologies):

-анализируя ряд медиатекстов, сделайте вывод о том, какие именно манипулятивные технологии воздействия на аудиторию используются наиболее часто;

Языки медиа (media languages):

-проанализируйте, как медиа используют различные формы языка, чтобы передать идеи или значения, как это использование языка становится понятным и общепринятым;

Медийные репрезентации (media representations):

-просмотрите одну из новостных телепередач; проанализируйте увиденное и услышанное с точки зрения присутствия/отсутствия в передаче попыток манипулятивного воздействия (двусмысленностей, фигур умолчания, «приклеивания ярлыков», упрощения информации и т.д.);

-сравните несколько точек зрения (к примеру, профессиональных журналистов, политологов) о событиях, отраженных в медиатексте и о самом медиатексте;

-выберете тезис, по вашему мнению, верно отражающий точку зрения авторов того или иного медиатекста, из нескольких предложенных педагогом;

-расположите предложенные педагогом тезисы в порядке их значимости для понимания и описания конкретного медиатекста;

-анализируя ряд медиатекстов, сделайте вывод (подтвержденный конкретными примерами) о том, как медиа могут искусственно создавать псевдособытия;

Медийная аудитория(media audiences):

-проанализируйте медиатекст с точки зрения того, для какой аудитории он предназначен;

-проанализируйте причины, по которым аудитория обычно выбирает/покупает медиатексты;

Цикл театрализованно-ролевых творческих занятий для идентификационного анализа медиатекстов:

Медийные агентства (media agencies):

-театрализованный этюд на тему совещания продюсеров медийного агентства, разрабатывающих систему манипулятивных воздействий на аудиторию, которая будут применяться ими в ходе грядущих выборов в парламент;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-театрализованный этюд на тему того, как создается псевдособытие в телевизионной или радиопередаче, в очередном газетном выпуске;

Медийные технологии (media technologies):

-театрализованный этюд на тему того, с помощью каких технологий в медиатекст закладываются скрытые сообщения;

Языки медиа (media languages):

-театрализованный этюд «Муки творчества»: выбор «авторами» аудиовизуального языка для своего будущего медиатекста, в который обязательно должен включаться placement (неявная реклама какой-либо продукции);

Медийные репрезентации (media representations):

-«актеры»: студенты получают задания сыграть роли, близкие к сюжету того или иного медиатекста («начальник и подчиненный», «дети и родители», «следователь и подозреваемый», «сыщик и свидетель преступления», «учитель и ученик», «врач и больной» и т.д.). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой «игровой проект». Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются. Студенты пытаются сыграть свои роли так, чтобы вложить свои реплики, жесты, мимику скрытые подтексты и смыслы;

-театрализованный этюд на тему интервью с «персонажами» и «создателями» (российскими и зарубежными) медиатекстов; «журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы, порой с подтекстами, «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища - конкретного медиатекста и пр.;

-театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакритиков», которые осуждают различные аспекты, связанные со скрытыми смыслами, кодами и подтекстами медиа, анализируют с этой точки зрения отдельные произведения и т.д.;

-«юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа медиатекста, «суд» над «персонажами» и «авторами» медиатекстов; в ходе «судебного заседания» снова обыгрываются скрытые смыслы, коды и подтексты медиасферы и медиатекстов.

-театрализованный этюд на тему рекламного медиатекста, куда заложены те или иные скрытые смыслы, коды и подтексты.

Медийная аудитория(media audiences):

-театрализованный этюд на тему того, как эксперты спорят на тему того, как именно аудитория реагирует на манипулятивные медийные воздействия.

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий для идентификационного анализа медиатекстов:

Медийные агентства (media agencies):

-создание комикса, серии рисунков на тему того, как медийное агентство разрабатывает систему манипулятивных воздействий на аудиторию, которая будут применяться ими в ходе политических выборов;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

-создание комикса, серии рисунков на тему того, как медийное агентство создает псевдособытие в телевизионной или радиопередаче, в очередном газетном выпуске;

Медийные технологии (media technologies):

-создание комикса, серии рисунков на тему того, как авторы подбирают наиболее эффективные технологии, для того чтобы заложить в медиатекст скрытые сообщения;

Языки медиа (media languages):

-создание комикса, серии рисунков на тему выбора «авторами» аудиовизуального языка для своего будущего медиатекста, в который обязательно должен включаться placement (неявная реклама какой-либо продукции);

Медийные репрезентации (media representations):

-создание рекламных афиш собственного медиатекста (вариант: афиши к профессиональным медиатекстам) с помощью фотоколлажа с дорисовками, либо основанных на оригинальных собственных рисунках; попытка заложить в данные изображения некие скрытые смыслы;

-создание рисованных комиксов с «двойным дном», то есть с завуалированными смыслами и кодами;

Медийная аудитория (media audiences):

-создание рисованных комиксов на тему реакции аудитории на манипулятивные медийные воздействия.

После выполнения вышеупомянутых творческих заданий проводится конкурс комиксов, рисунков, афиш, коллажей - обсуждаются их достоинства и недостатки, авторы творческих работ имеют возможность публичной защиты своих произведений, отвечают на вопросы педагога и аудитории и т.д.

Основной показатель выполнения задания: умение студента в невербальной форме создать текст со скрытыми от поверхностного взгляда смыслами, кодами.

Следующий цикл занятий состоит в **проблемных коллективных обсуждениях и в рецензировании медиатекстов**. Здесь могут использоваться следующие виды проблемных творческих заданий:

- сопоставление и обсуждение рецензий (статей, книг) профессиональных медиакритиков, журналистов;
- подготовка рефератов, посвященных теме идентификационного анализа медиатекстов;
- устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) медиатекстов с акцентом на идентификационный анализ;
- письменные рецензии студентов на конкретные медиатексты разных видов и жанров с акцентом на идентификационный анализ.

Общая схема обсуждения медиатекста:

-вступительное слово ведущего (его цель - дать краткую информацию о создателях медиатекста, напомнить предшествующие их работы, чтобы аудитория могла выйти за рамки конкретного произведения, обратиться и к другим произведениям этих авторов; если есть в том необходимость, остановиться на историческом контексте событий, ни в коем случае не касаясь художественных, политических, идеологических, нравственных и иных оценок

авторской позиции, и, разумеется, не пересказывая фабулу произведения), то есть установка на медиавосприятие;

-коллективное «чтение» медиатекста (коммуникативный этап);

-обсуждение медиатекста с акцентом на идентификационный анализ, подведение итогов занятия.

Обсуждение медиатекстов начинается с относительно более простых для восприятия произведений массовой (популярной) культуры со следующими этапами:

-выбор эпизодов, в которых можно расшифровать скрытые смыслы, подтексты;

-анализ данных эпизодов (попытка разобраться в логике авторского мышления - в комплексном, взаимосвязанном развитии конфликта, характеров, идей, звукозрительного ряда и т.д.);

-выявление авторской концепции и ее оценка аудиторией.

При обсуждении медиатекстов учитываются также 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.

При идентификационном анализе медиатекстов со студентами используются различные методические приемы:

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

Завершается обсуждение проблемно-проверочным вопросом, определяющим степень усвоения аудиторией полученных умений анализа медиатекста (например: «С какими известными вам медиатекстами можно сравнить данное произведение? Почему? Что между ними общего?» и т.д.).

Как показал проведенный нами эксперимент, весьма эффективным в изучении идентификационного анализа медиатекстов в процессе

медиаобразования, оказалось тестирование с использованием заранее подготовленных педагогов истинных/ложных трактовок тех или иных явлений медийной сферы.

Вот пример возможного **теста аудитории с применением ложных тезисов** [Rosen, Quesada, и Summers, 1998, pp.18-20] с опорой на идентификационный анализ медиа:

- медиатексты не требуют тщательного анализа, потому что их просто понять (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- во всех странах мира газеты, журналы, телевидение и радио поставляют новости и информацию одними и теми же самыми демократичными способами (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- различные типы персонажей (пенсионеры, инвалиды, подростки и др.) всегда репрезентативно отражаются телевидением (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Каждый рекламный журнал предназначен, чтобы вызвать одинаковые реакции у всех читателей (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Насилие в музыкальных клипах, телепередачах, видеоиграх и кино не показывается, чтобы не вызывать социальных проблем (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Экстремальное насилие редко показывается в теленовостях (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Реклама сигарет и спиртных напитков призывает нас к аккуратности (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Здоровье и социальные проблемы не связаны с употреблением сигарет и алкогольных напитков (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Медиатексты только развлекают и фактически не влияют на людей (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Создатели медиатекстов заинтересованы только в его содержании, но не в его аудитории (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).

Вопросы для идентификационного анализа медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории [Buckingham, 2003, pp.54-60; Silverblatt, 2001, pp.42-43; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2005; Федоров, 2006, с.175-228 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

-Существует ли равный для всех доступ к возможности открыть/основать новое медийное агентство?

-Знаете ли вы о том, кто является собственником того или иной компаний, которые производят, покупают и продают медиа/медиатексты? Если да, то как, по вашему мнению, конкретный собственник может влиять на медиатексты, выпускаемые его агентством?

-Мнения каких социальных, национальных, политических, религиозных групп наиболее широко представлены в текстах медийного агентства N? Мнения каких групп представлены минимально? Мнения каких групп исключены? Почему?

-Какие именно события медийные агентства стремятся отразить в своей продукции в первую очередь, какие обычно стремятся исключить?

- Как агентство определяет целевую аудиторию для медиатекста?
- Может ли агентство «создавать» свою аудиторию?
- С какими персонажами медиакоммуникатор хочет вас отождествить? Какие идеи эти персонажи выражают?
- Хочет ли медийное агентство, чтобы вы думали или вели себя специфическим образом в результате получения информации?
- Как вы думаете, с какими проблемами сталкивается автор, когда он создает медиатекст на политическую тему?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

- По каким параметрам нужно оценивать медиатексты (политические, социальные, моральные, философские, художественные и т.д.)?
- Как условности и коды проявляются в различных типах/категориях медиатекстов?

Медийные технологии (media technologies):

- Как медийные технологии проявляются в различных типах/категориях медиатекстов, связанных с манипулятивными функциями?

Языки медиа (media languages):

- Как медиа используют различные формы языка, чтобы передать идеи, значения, «скрытые» коды? Как это использование языка становится понятным и общепринятым?

Медийные репрезентации (media representations):

- Содержит ли создание медиатекстов скрытую функцию? Функцию конкуренции?
- Как медиа доказывают, что сообщают правду о мире? Как авторы медиатекстов пытаются добиться их «подлинности», «документальности»?
- Могут ли медиа искусственно создавать псевдособытия? Если да, то приведите конкретные примеры.
- Может ли быть ангажированной, предубежденной позиция авторов медиатекстов? Если да, то приведите конкретные примеры.
- Возможна ли абсолютная объективность взглядов создателей медиатекстов?
- Есть ли в медиатекстах специфический взгляд на мир, мораль или политические ценности?
- Как медиа представляют отдельные социальные группы? Действительно ли эти представления точны?

Медийная аудитория(media audiences):

- Почему аудитория принимает некоторые медийные репрезентации, как истинные, и отклоняют другие, как ложные?
- Воздействуют ли медийные репрезентации на нашу точку зрения об отдельных социальных группах или проблемах?
- Могут ли медиа влиять на развитие политических процессов в социуме? Если да, как именно?
- Способны ли медиа нарушить индивидуальные права граждан? Если да, в каких случаях?
- Как (по каким причинам) аудитория обычно выбирает/покупает медиатексты?
- Как выбор аудитории влияет на стратегию, стиль, и содержание медиатекстов?

- Влияют ли стратегия, стиль, и содержание медиатекста на понимание их аудиторией?
- Как аудитория понимает, интерпретирует, оценивает медиатексты? что это означает?
- Как опыты и перспективы индивидуального члена аудитории затрагивают его/ее интерпретацию медиатекста?
- Какова типология восприятия и оценки медиатекстов аудиторией?
- Каковы причины массового успеха (отсутствия массового успеха) конкретного медиатекста у массовой аудитории?» и т.д.
- Какова роль гендера, социального класса, возраста и этнического происхождения в медийном восприятии аудитории?
- Что является главной целью данного медиатекста? В какой степени достигнута данная цель? Какую реакцию аудитории ожидают его создатели?

Примечания

- BFI (British Film Institute). *Film Education*. Методическое пособие по кинообразованию. Пер. с англ. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. 124 с.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Rosen, E.Y., Quesada, A.P., Summers, S.L. (1998). *Changing the World Through Media Education*. Golden, Colorado: Fulerum Publishing, 194 p.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию*. М.: Вильямс, 2005. 288 с.
- Нечай О.Ф. *Основы киноискусства*. М.: Просвещение, 1989. С. 265-280.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. СД. 1400 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. N 4. С.175-228.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//*Педагогика*. 2004. № 4. С.43-51.

Социология медиаобразования

Состояние медиаобразования в мире: мнения экспертов *

*А.В. Федоров,
доктор педагогических наук, профессор*

* написано 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» (N 03.13.30). Научный руководитель проекта – А.В.Федоров.

В начале XXI века в ведущих странах мира заметно возрос интерес к медиаобразованию. «Российская педагогическая энциклопедия» определяет медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media* - *средства*) как направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (пресса, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [1].

Однако развитие медиаобразование в мире происходит неравномерно и сталкивается с различного рода проблемами. В связи с этим мы обратились к ведущим российским и зарубежным медиапедагогам с просьбой ответить на специальную анкету с целью выяснения следующих вопросов:

1. *Как Вы оцениваете нынешнее состояние развития медиаобразования в вашей стране? Каковы здесь достижения, неудачи, проблемы?*
2. *Можете ли вы отметить какие-либо тенденции, которые в вашей стране появились в медиаобразовании именно в XXI веке?*
3. *Может ли помочь развитию медиаобразования в вашей стране изучение зарубежного опыта? Если да, то опыта какого государства? И как конкретно он может помочь?*
4. *Может ли современная медиакритика стать союзником движения медиаобразования? Если да, то как именно?*
5. *Необходимо ли внедрять обязательное интегрированное или автономное медиаобразование в учебные планы обычных школ? Или можно ограничиться медиаобразовательными курсами по выбору учащихся?*
6. *Готовят ли в университетах вашей страны будущих медиапедагогов? Если нет, то почему?*

7. Каковы перспективы развития медиаобразования в вашей стране в обозримом будущем? Что, по Вашему мнению, нужно сделать в первую очередь?

Мы благодарим всех российских и зарубежных экспертов в области медиаобразования/медиаграмотности, оперативно приславших свои ответы. В итоге на наши вопросы ответили 25 экспертов из 9 стран (отмечу при этом, эксперты сами выбирали, отвечать им на все семь вопросов, или только на самые важные для них):

Е.А.Бондаренко, кандидат педагогических наук, зав.лабораторией медиаобразования Российской Академии образования (<http://www.mediaeducation.ru>), член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. Москва, Россия.

К.Бээлгэт, магистр философии, консультант по образовательной политике Британского киноинститута (<http://www.bfi.org.uk>). Лондон, Великобритания.

Ф.Бэйкер, консультант по медиаобразованию и веб-мастер Media Literacy Clearinghouse (<http://medialit.med.sc.edu>). Колумбия, США.

Х.Гански, руководитель проекта ЕСМС European Centre for Media Competence (<http://www.ecmc.de>), секретарь Европейской экспертной сети в области образования и технологии EENet, European Experts' Network for Education and Technology (<http://www.eenet.org>). Marl, Германия.

В.В.Гура, кандидат педагогических наук, профессор, зав.кафедрой Таганрогского государственного педагогического института (<http://www.tgpi.ru>), член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (<http://edu.of.ru/mediaeducation>), член Association for Educational Communications and Technology (<http://www.aect.org>).

Дж.Джонсон, доктор наук, член Association for Educational Communications and Technology (<http://www.aect.org>). США.

Н.Ф.Хилько, кандидат педагогических наук, Сибирский филиал Российского института культурологии, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (<http://edu.of.ru/mediaeducation>). Омск, Россия.

К.Христова, доктор наук, Университет национальной и мировой экономики, София, Болгария.

Д.Клустер, профессор, доктор наук, зав.кафедрой английского языка в Hope College, один из ключевых авторов журнала Thinking Classroom (<http://www.rwct.net>). Мичиган, США.

В.Л.Колесниченко, Таганрогский радиотехнический институт, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (<http://edu.of.ru/mediaeducation>). Таганрог, Россия

С.Г.Корконосенко, доктор политических наук, профессор факультета журналистики Санкт-Петербургского государственного университета, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (<http://edu.of.ru/mediaeducation>). Санкт-Петербург, Россия

Р.Корнелл, доктор наук, почетный профессор Университета Центральной Флориды, бывший президент International Council for Educational Media (ICEM, <http://www.icem-site.org>), научный консультант; член Совета директоров Ассоциации Образовательных Коммуникаций и Технологий (<http://www.aect.org>). Орlando, США.

А.П.Короченский, доктор филологических наук, профессор, декан факультета журналистики Белгородского государственного университета (<http://www.bsu.edu.ru/Struktura/Fakultet/ZhurFak/>), член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (<http://edu.of.ru/mediaeducation>). Белгород, Россия.

С.Крюксэй, зав.отделом Министерства образования Австрии. Вена, Австрия.

Р.Кьюби, доктор наук, профессор Rutgers University, США.

Дж.Лилэнд, доктор наук, профессор кино/медиаобразования *University of Waikato*, Новая Зеландия.

Е.В.Мурюкина, кандидат педагогических наук, Таганрогский государственный педагогический институт, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (<http://edu.of.ru/mediaeducation>).

А.А.Новикова, кандидат педагогических наук, доцент Таганрогского института управления и экономики, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (<http://edu.of.ru/mediaeducation>).

К.К.Огнев, доктор искусствоведения, профессор, проректор ВГИКа по дополнительному профессиональному образованию. Москва, Россия.

З.Оишнели, директор Колледжа медиа, рекламы и телевизионных искусств. Тбилиси, Грузия.

Т.Панхофф, главный редактор медиапедагогического журнала *Tilt*, Осло, Норвегия.

С.Н.Пензин, кандидат искусствоведения, доцент Воронежского государственного университета, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (<http://edu.of.ru/mediaeducation>). Воронеж, Россия.

В.В.Прозоров, профессор, заслуженный деятель науки России, декан факультета филологии и журналистики Саратовского государственного университета, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (<http://edu.of.ru/mediaeducation>). Саратов, Россия.

Ф.Рогоу, доктор наук, основательница и президент *Alliance for a Media Literate America* (AMLA, <http://www.amlainfo.org>), США.

Е.Н.Ястребцева, кандидат педагогических наук, административный директор и научный руководитель программы Intel "Обучение для будущего" (<http://www.iteach.ru>), Москва, Россия.

Ответы экспертов на вопрос № 1: *Как Вы оцениваете нынешнее состояние развития медиаобразования в вашей стране? Каковы здесь достижения, неудачи, проблемы?*

Е.А.Бондаренко:

Нынешнее состояние медиаобразования в нашей стране можно коротко охарактеризовать: становление. Состояние медиаобразования – следствие общего состояния информационной среды. К настоящему времени сформированы новые информационные приоритеты, устойчивые информационные сообщества, можно выделить приоритетные области исследования – формы и виды медиаобразования, области формирования информационной культуры, ценности и мотивации в области медиакультуры. За последние десять лет многое изменилось, и только сейчас процесс становится стабильным и в какой-то мере предсказуемым.

К.Бээлгэт:

Я буду говорить об Англии, а не обо всем Соединенном Королевстве - ситуация в Уэлсе, Шотландии и Северной Ирландии иная. В Англии (где 9 миллионов школьников) около 70 тысяч молодых людей изучают обязательный цикл предметов по медиаобразованию в возрасте 16 лет, и по медиа или кинообразованию в возрасте 18 лет. В государственном стандарте есть незначительные ссылки на медиаобразование для школьников 11-16 лет, интегрированное в предметы словесности и обществознания. «Национальный стандарт грамотности для детей от 3 до 14 лет» содержит рекомендации относительно кинофильмов и др. средства массовой коммуникации, и в этом

контексте школы работают с медиа, правда, качество преподавания не всегда на высшем уровне. Главным препятствием в развитии медиаобразования является страх правительства, что если сделать его обязательным предметом для всех школьников, то со стороны правой прессы последуют обвинения в снижении образовательных стандартов. Поэтому проблематично найти финансирование для исследовательских проектов, организовать курсы для учителей, а для учителей - найти средства, чтобы оплатить курсы повышения квалификации.

Ф.Бэйкер:

Медиаобразование в США все еще носит фрагментарный характер: в каждом стандарте всех 50 штатов есть элементы медиаграмотности, но вопросы по медиа не входят в экзамены, поэтому учителя игнорируют их.

Х.Гански:

В контексте образования в целом медиаобразование обсуждается уже не первое десятилетие (конечно, размышления о роли медиа (письменная речь в противопоставлении устной) можно проследить и до античных философов). В последнее время, во второй половине прошлого века, произошел переход от «защитной» теории к теории «расширения возможностей». Создание и осмысление различных медиаформатов может воспитать медиаграмотных потребителей.

Все земли в Германии разработали концепции медиаобразования в школах: <http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=2884>. За последние 10 лет в обсуждении медиа доминировала тема новых цифровых СМИ: компьютера и Интернета (ИКТ). Спрос на «медиакомпетенцию» ознаменовал широкое распространение ИКТ в обществе и в образовательном секторе ФРГ. Проблема в том, что с появлением новых медиа появляется и потребность в новом медиаобразовании. Нам нужен целостный подход, который учитывает то, что любой образовательный процесс всегда обращается к медиа, будь то книги, фильмы или компьютеры. И нам нужно связать медиаобразование с концепцией «непрерывного образования» и «организационного образования».

В.В.Гура:

Медиаобразование в нашей стране, по моему мнению, находится на подъеме. Целенаправленно работает Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России. Усилиями энтузиастов этого направления, в первую очередь, профессора А.В.Федорова, создан и действует журнал «Медиаобразование», открыта специализация «Медиаобразование» (03.13.30) в Таганрогском государственном педагогическом институте. Активно развивается это направление на Урале и Сибири. Однако ещё недостаточно осознана роль медиаобразования, как в своё время и компьютеризации, в развитии современного образования на государственном уровне. Проблемой в распространении медиаобразования является, на мой взгляд, неграмотность педагогов в этой области, неумение отличить использование технических средств в образовании от использования медиа для целей образования.

Дж.Джонсон:

Развитие медиаобразования в США сдерживают финансовые проблемы.

Н.Ф.Хилько:

Нынешнее состояние медиаобразования можно признать малоудовлетворительным, скорее удручающим. Основные проблемы здесь - непонимание некоторой частью молодежи и органов управления образованием, учеными его сути, которая касается важности в современных условиях устанавливать разумный баланс между производством и потреблением информации.

К.Христова:

Термин *медиаграмотность* все еще нераспространен в Болгарии. Лишь немногие исследователи используют его в своих публикациях. Медиаграмотность не включена в школьный учебный план, а также не признана важным механизмом в защите детей от вредного влияния телевидения. Согласно исследованию «Телевидение и дети 6-10 лет» (диссертация К.Христовой, 2006) в медиаграмотности болгарских детей обнаруживаются серьезные пробелы.

Д.Клустер:

По-моему, медиаобразование в США развито в высшей школе и в аспирантуре, а в начальной и средней школе оно не так распространено. Таким образом, небольшое количество специалистов обладает глубокими знаниями, но эти знания и критические навыки не разделяются широкой общественностью. Медиа, особенно телевидение, кино и музыка - очень влиятельны в американской культуре, но общий уровень медиаграмотности наших граждан не совсем соответствует уровню современных требований.

В.Л.Колесниченко:

Объективно характеризовать современное состояние медиаобразования в России сложно, тем не менее, в целом положение дел в российском медиаобразовании заслуживает положительной оценки. Среди несомненных достижений хотелось выделить следующие:

- активизация деятельности Ассоциации кинообразования и медиапедагогике в России (деятельность которой с 2000 года представлена на интернет-сайтах <http://edu.of.ru/mediaeducation>, <http://www.medialiteracy.boom.ru>, <http://www.mediaeducation.boom.ru>);
- получение медиаобразованием официального статуса вузовской дисциплины на уровне специализации (03.13.30) в педагогических вузах (с 2002 года);
- создание и регулярный выход нового педагогического журнала «медиаобразование» (с 2005 года);
- выход ряда монографий, учебных пособий, появление многочисленных научных публикаций, где всё чаще фигурируют понятия «медиаобразование» и «медиаграмотность»;

-поддержка движения медиаобразования в России (с 2004 года) МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» (<http://www.ifap.ru>) и Московским бюро ЮНЕСКО (<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya29062005124316.php>).

Главной проблемой, на мой взгляд, является то, что общество (включая многие официальные образовательные структуры) не осознало насущную необходимость активного внедрения медиаобразования в масштабе всей страны.

С.Г.Корконосенко:

Если иметь в виду массовое медиаобразование, хотя бы на уровне медиаграмотности, то оно представлено, скорее всего, слабо координированными начинаниями энтузиастов. Примеров включения в школьную программу подобных курсов множество (поскольку страна огромная). Но о системе говорить не приходится. То же можно сказать о высшей школе. Наиболее типичны, как кажется, попытки создания начальных кружков или объединений «самодельных» журналистов. Современная компьютерная оснащённость учебных заведений позволяет выпускать школьную газету силами учащихся. Но те образцы, которые мне попадались, выглядят совершенно по-любительски. Благополучнее обстоят дела в Домах творчества юных, которые приглашают для руководства занятиями опытных журналистов, а еще лучше - университетских преподавателей журналистики. Так повелось в Петербурге. Здесь же в течение десятилетий действует факультет фотокорреспондентов под руководством прекрасного мастера пресс-фотографии П.Маркина. Пока что специалисты в области журналистики остаются главным «ресурсом» медиапреподавания, хотя эту практику не стоит считать собственно медиаобразованием в широком, просветительском смысле слова. К сожалению, среди преподавателей журналистики вузов России информация о медиаобразовании распространяется фрагментарно и спорадически, преобладающая их часть почти ничего не знает об этом явлении. Могут ответственно это заявлять на основании своих личных контактов с коллегами. Правда, изложение идей и основ медиаобразования и медиакритики неизменно вызывает повышенный интерес.

Р.Корнелл:

Александр Федоров в своем недавнем интервью для журнала *Thinking Classroom* ссылается на работу интернациональной группы медиапедагогов, разработавших определение медиаобразования для ЮНЕСКО (1), согласно которому медиаобразование:

- касается всех видов СМИ, включая печатное слово и графику, звук, статичное и движущееся изображение, передаваемое с помощью любой технологии;
- позволяет людям достичь понимания СМИ, используемых в обществе и то, как они действуют и получить навыки использования этих медиа для общения;
- помогает людям научиться: анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; идентифицировать источники медиатекстов, их

политические, социальные, коммерческие и/ или культурные смыслы и контекст; интерпретировать основную идею и ценности, преподносимые СМИ; выбрать соответствующий вид медиа для сообщения собственных посланий или историй, рассчитанных на определенную аудиторию; получать или требовать доступ к медиа для восприятия и создания медиатекстов.

Мой ответ на вопрос №1 должен основываться на каком-то аспекте многословного определения ЮНЕСКО. Если ответить кратко, то все вышеперечисленные элементы считаются неотъемлемыми *некоторыми* педагогами на всех уровнях образования в США. Заметьте, что ключевое слово здесь «некоторыми».

Американцы ежедневно подвергаются (бомбардируются?) все возрастающему объему медиатекстов, из которых только небольшой процент которых направлен на образование. Относящиеся же к таковым все интенсивнее используют разнообразные стратегии, основанные на тщательном педагогическом планировании, чтобы максимизировать целенаправленность обучения. Однако действительность такова, что слишком мало американских педагогов знакомы с педагогическим проектированием и его ролью в создании целенаправленного учебного процесса.

Принципы педагогического проектирования, берущие свое начало от теории систем, скорее всего впервые были использованы инженерами, но вскоре привлекли внимание и преподавателей, ввиду того, что представляли собой как раз то, что требовалось для того, чтобы вывести педагогическое образование из области неопределенных установок в реальность конкретных результатов обучения, основанных на анализе, планировании, развитии, применении и оценке.

Было бы неверно утверждать, что преподаватели педагогических специальностей с энтузиазмом восприняли этот системный подход - педагоги сопротивлялись его внедрению. Однако ситуация меняется. Дело в том, что медиаобразование зависит от тщательного педагогического проектирования, если оно эффективно. Эта тщательность, обоснованность должна проходить красной нитью через все уровни процесса коммуникации и через все уровни вышеперечисленных пунктов, характеризующих результаты медиаобразования. Несмотря на то, что, на первый взгляд, педагогическое проектирование может показаться механическим и безличным, оно характеризуется как раз обратными качествами; хорошее педагогическое проектирование начинается с фокусирования на студентах, а не на учителе, и все, что происходит после, исходит от этой предпосылки.

Итак, если мы должны оценить настоящее состояние медиаобразования в США, то можно сказать, оно находится в процессе развития. Хорошая новость в практике медиаобразования то, что американцы сейчас очень критичны по отношению ко всему, что читают, слышат и смотрят. Такой критицизм распространяется и на неравноправие в общественном, военном и корпоративном секторе. Всеобщая зависимость от ежегодного обязательного тестирования по всем штатам, согласно

законодательному акту «Не оставим ни одного ребенка» (NCLB, всегда с энтузиазмом поддерживаемым бюрократическим аппаратом правительства, и в то же самое время недостаточно финансируемым этими же чиновниками) парализовала учителей средних школ, заставив их «натаскивать» школьников для прохождения теста. Возникшая в результате критика инертности, жесткости учебных программ, насильно навязываемых школьникам посредством учителей для соответствия стандартам NCLB, осознается правительствами многих штатов. Это «движение сопротивления» способствовало диалогу в национальном масштабе о правомерности единого государственного тестирования и постепенно законодатели штатов и министерств образования принимают методы оценивания, которые, по крайней мере, на первый взгляд, более гуманны по отношению и к учителям, и к школьникам.

Упадок медиаобразования среди всего этого безумия по поводу национального тестирования выражается в том, что учитываются лишь немногие из неоспоримых принципов медиаобразования, и не потому, что учителя не хотят включать их в свои занятия, а потому, что «натаскивание» к тесту практически не оставляет времени ни на что, кроме чтения, математики и естественных наук. Живопись, музыка, общественные науки и медийный анализ подвешены на очень тонких нитях, которые все более истончаются. Масс-медиа превратились в медиа без масс, отражая то, что владельцы крупнейших медиахолдингов хотят видеть опубликованным, и, умалчивая новости, которые могут вызвать недовольство людей у власти.

Вместе с этими тенденциями существуют и исключения, не всегда среди крупных медийных агентств, но по большей части среди оппозиционных. Свобода прессы все еще существует, но такая свобода имеет тенденцию представлять медиаресурсы, одобренные экономической либо политической элитой. Все большему числу аналитиков становится очевидно, что Америка стремительно становится нацией, разделенной на богатых и на всех остальных.

А.П.Короченский:

На место разрозненности усилий медиапедагогов - энтузиастов пришло общероссийское движение приверженцев медиаобразования - как представителей педагогики, так и смежных областей - журналистики, социологии и пр. Этому немало поспособствовала деятельность Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России и лично её президента А.В.Федорова. Наблюдаемое сплочение педагогов и исследователей, постоянное обсуждение проблем медиаобразования на страницах одноименного журнала и на интернет-сайтах, подготовка всё большего количества исследовательских работ и проведение широких научных мероприятий по медиаобразовательной проблематике - все это помогло в большей консолидации теоретической базы медиаобразования. Это главные достижения последних лет.

На наш взгляд, неудачи, проблемы российского медиаобразования связаны, прежде всего, с тем, что до сих пор не начато систематическое

повсеместное медиаобразование школьников в средних школах, нет педагогической специальности «медиаобразование» (хотя вузовская педагогическая специализация с 2002 года уже есть), которая необходима для подготовки учителей, способных осуществлять медиаобразование в школах. Мы слышим сегодня много разговоров об «информационном обществе», «медиаизированном социуме» - но не видим адекватной реакции системы образования на потребности подготовки новых поколений граждан к активной жизни и деятельности в информационно насыщенном социуме - подготовки, осуществляемой главным образом через всеобщее медиаобразование, начинающееся с уровня средней школы.

С.Крюкэй:

Достижения: возрастающее осознание важности медиаобразования; большее количество курсов для преподавателей.

Проблемы, поражения: мировое признание «качества» в образовании, основанное исключительно на понятии оценки/аттестации, создает упрощенное понимание того, чем является/должно быть образование. Вот почему подходами, которые нельзя протестировать по всем аспектам, в школьном обучении пренебрегают.

Р.Кьюби:

Ситуация в медиаобразовании в США по сравнению с прошлыми годами улучшается.

Дж.Лилэнд:

В Новой Зеландии преподавание медиа в основном находится в добром здравии и в состоянии постоянного роста - на уровне средней и высшей школы. Медиаобразование получило официальное признание и поддержку в этом секторе, благодаря включению в Национальный Сертификат об Образовании (NCEA). NCEA является главной образовательной структурой страны, и в 2005 году около 10 тысяч школьников изучали медиа в рамках программы. Медиа также остаются одним из ведущих компонентов программы (визуальный язык) курса *Родной язык и литература*.

Главным достижением стало официальное признание, в соответствии с которым *Медиа* стали равноправным предметом наряду с *Историей* или *Английским языком*. Также произошел рост медиаобразования в вузах. Организация медиапедагогов (Национальная ассоциация медиапедагогов) продолжает играть главную роль в содействии распространению, созданию учебных пособий и прямом участии в оценивании и мониторинга предмета *Медиа*.

Некоторые проблемы остаются - и универсальные, и специфичные для Новой Зеландии. Педагогические вузы продолжают игнорировать медиаобразование (несмотря на его присутствие в программе), но выпускники курсов повышения квалификации начинают оказывать воздействие на процесс. Проблемой является и свободный доступ к современным ресурсам, но ситуация улучшается благодаря контактам педагогов, мастер-классам и конференциям, проводимым два раза в год

Ассоциацией медиапедагогов, поддержке Министерства образования Новой Зеландии (например, в разработке веб-ресурсов).

Нужно развивать более тесное сотрудничество между преподаванием медиа в средней школе и в дополнительном образовании (чему, собственно, и посвящен мой текущий проект). Продолжаются дебаты по поводу национальных стандартов. В настоящее время предмет *Медиа* разрабатывается согласно «временным» стандартам.

Е.В.Мурюкина:

Современное состояние медиаобразования в России оцениваю как стабильное. Среди достижений можно отметить продолжение деятельности медиапедагогических центров – в рамках вузов, научно-исследовательских лабораторий (Белгород, Воронеж, Екатеринбург, Иркутск, Курган, Москва, Омск, Пермь, Петербург, Самара, Таганрог, Тамбов, Тверь, Тольятти, Томск, Челябинск и др.).

А.А.Новикова:

Думается, что медиаобразование в России получило достаточно широкое распространение, причем в последнее время благодаря не только усилиям отдельных энтузиастов медиаобразовательного движения, но и благодаря поддержке МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», грантов Российского гуманитарного научного фонда», Программы Президента РФ «Поддержка ведущих научных школ России», научно-исследовательских Программ Министерства образования и науки «Университеты России», «Развитие научного потенциала высшей школы» и др. Однако нужно отметить, что до сих пор для коллег из смежных научных дисциплин остается дискуссионным определение ключевого конструкта медиапедагогического дискурса - медиаграмотности.

К.К.Огнев:

Прежде чем приступить к ответам на вопросы, хочу отметить, что не считаю себя вправе давать общие оценки состояния медиаобразования в стране, буду говорить только о тех конкретных проблемах, которые с точки зрения моего педагогического и административного опыта представляются принципиально важными. Данная локальная в определенной степени установка, думаю, позволит заострить и некоторые общие проблемы коллег по Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России.

Вгиковская школа кинематографического образования в очередной раз переживает крайне сложный период. История первого в мире киноинститута, начиная с периода его становления, знает немало примеров, когда некие «доброжелатели» говорили о кризисе вгиковской школы и необходимости ее коренной перестройки. По счастью, каждый раз, когда шли подобные кампании (начиная с 20-х годов прошлого столетия и заканчивая некоторыми современными публикациями в печати), государственная политика опиралась на взвешенные решения, способствовала сохранению и развитию вгиковской школы, традиции которой стали фундаментом мирового кинематографического образования.

Сегодня, к сожалению, кризис переживают все основные составляющие полноценного образовательного процесса.

Во-первых, начиная с 90-х годов – в связи с крайне низким уровнем заработной платы, – практически прекратилось обновление профессорско-преподавательского состава. Нарушилась преемственность поколений. Старшее поколение уходит. Среднее, к сожалению, не молодеет. А представители молодого поколения (многие из которых уже «перевалили» за 40-летний рубеж) не видят перспектив своей профессиональной деятельности, поэтому педагогика становится для них вторичным составляющим при формировании семейного бюджета. И, в конечном счете, они все чаще уходят из педагогики в другие сферы деятельности.

Во-вторых, за последнее десятилетие произошел «обвал» общего образовательного уровня в стране. Абитуриент XXI века не знает, что такое энциклопедический словарь, научился пользоваться первоисточниками. Я – не противник новых технологий, но когда они из современного инструментария превращаются в фундамент формирования человека, прекращается и процесс развития Человечества. Значительная часть молодежи, стремящейся получить кинематографическое образование, не умеет мыслить, полагает, что ремесленные навыки и есть основа основ кинематографической профессии.

И, наконец, в-третьих, несоизмеримо увеличился разрыв между современным кино-, теле-, видеопроизводством и технологической базой Учебной киностудии ВГИКа. Если ее состояние, например, 80-х годов, несмотря на заметный разрыв, все же позволяло вчерашним студентам уверенно чувствовать себя на производстве, то уже сегодня, спустя каких-то 20 лет, выпускник ВГИКа, как правило, «с нуля» осваивает техническую базу той производящей структуры, где он оказался.

Правда, наметился и обратный процесс, когда производящие структуры все чаще направляют во ВГИК своих сотрудников, которым как раз не хватает базового гуманитарного образования. Здесь также все не так просто, так как интересы производства не позволяют студии лишиться сотрудника на длительный срок, а ВГИК, в свою очередь, не может взять на себя ответственность за качество образовательных программ, если они неразумны по срокам.

Отсюда, с одной стороны, несправедливая критика ВГИКа в нежелании учитывать интересы производства, а с другой – появление многочисленных образовательных структур, ссылающихся на использование педагогического потенциала и учебных программ ВГИКа, а на самом деле поставивших выдачу документов об образовании, подчас нелегитимных, «на поток». Не случайно, эти структуры как появляются, так и исчезают, ибо в большинстве своем они построены по принципу финансовых пирамид, где реальным знаниям нет и не может быть места.

3. Оишнели:

В Грузии практически нет литературы по медиаобразованию. В нашей стране нет ни достижений, ни проблем в этой области ввиду отсутствия

понятия как такового. Грузинский офис «Интерньюс» перевел и опубликовал некоторые книги и брошюры за последние 6 лет, но это ничто по сравнению с объемом научной литературы в данной области в других странах. Колледж медиа, рекламы и телевидения закупает медиаобразовательную литературу в Москве с помощью частных лиц, хотя на протяжении последних 15 лет все меньше и меньше людей в Грузии говорят на русском языке. С английским языком ситуация противоположная - 99% молодежи знает английский, а учителя - нет.

Т.Панхофф:

В Норвегии медиаобразование находится на довольно хорошем уровне. Наилучшие результаты - в средней школе и университетах. Предметы *Медиаобразование* и *Медиа/коммуникация* существуют в нескольких гимназиях, последний предмет носит более практический характер, где школьники в основном занимаются производством медиатекстов. Это один из наиболее популярных предметов в Норвегии. Основной недостаток в том, что медиаобразование, которое тематически является обязательным во многих предметах вплоть до младших классов, все еще не является обязательным для студентов педагогических вузов. В некоторых школах также ощущается нехватка необходимого оборудования.

С.Н.Пензин:

Главное событие последних лет – выход журнала «Медиаобразование», учредителями которого стали МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», Московское бюро ЮНЕСКО и Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России. Данное издание уже начало выполнять основную функцию: служить объединению отдельных энтузиастов медиапедагогики в различных регионах России. Но, к сожалению, мы все по-прежнему предоставлены самим себе, и каждый из нас трудится в меру своих сил и возможностей. Все вертикальные связи рухнули. Государственные учреждения интереса к нам не проявляют, равно как и общественные (в том числе Союз кинематографистов РФ, ранее оказывавший существенную помощь).

В сложившихся обстоятельствах закономерными стали горизонтальные связи, то есть контакты непосредственно между городами, учебными заведениями и коллегами. В качестве примера сошлюсь на союз двух университетов – Тверского и Воронежского, результатом которого стал выпуск работ, обобщающих опыт тверских и воронежских медиапедагогов: статей, учебного пособия «Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью» (Тверь, 2005. 188 с.). Данное учебное пособие уникально, ибо в сжатой форме дает педагогам и родителям представление о специфике киноискусства, об основах методики использования кино в процессе воспитания. Но тираж крохотный – 100 экз., для громадной России, ее школ и вузов пособие практически остается недоступным. Журналы (в том числе и «Медиаобразование») откликнулись на пособие восторженными рецензиями, но не нашлось государственной и общественной организации, которая поддержала бы авторов и выпустила бы их работу в достаточном количестве

экземпляров. Этот пример служит доказательством, что медиаобразование в нашей стране все еще находится в начальной стадии развития; государственная система медиаобразования так и не создана.

В.В.Прозоров:

Мы все ещё находимся на начальной стадии развития медиаобразования, хотя энтузиастами этого дела (в нашей стране первыми среди них убежденно назову А.В.Федорова и его учеников и последователей) очень много полезного уже осуществлено. Честь им и хвала!

Ф.Рогоу:

Медиаобразование в США находится в стадии раннего детства и роста. AMLA (Ассоциация Медиаграмотности Америки, <http://www.AMLAinfo.org>) - первой национальной организации медиапедагогов в стране - всего лишь пять лет. Наше развитие все еще замедляют дебаты между теми, кто видит главную цель медиаобразования в изучении воздействия СМИ на человека, рассматривая медиа как противника, и между теми, кто рассматривает медиаобразование частью грамотности человека, фокусируя внимание на обучении умениям критического мышления и развитии качественных педагогических стратегий. Наше развитие замедляется отсутствием значительного финансирования и неспособностью договориться о единстве терминологии (поэтому медиапедагоги остаются разрозненными, называя свой подход информационной грамотностью, технологической грамотностью, критической грамотностью, медиаграмотностью, изучением медиа или медиаобразованием).

Несмотря на трудности, возник бум проектов молодежной медиапродукции, который включает изучение медиа. Кажется, что преобладает мнение о том, что медиаобразование должно быть интегрировано в существующие дисциплины, а не стать дополнительным предметом (например, см. Project Look Sharp at Ithaca College, www.ithaca.edu/looksharp). Нам также удалось расширить круг лидеров медиаобразования в стране. Десять лет назад эту группу составляли, возможно, не более 20 человек. Сегодня только в Ассоциации Медиаграмотности в пять раз больше людей, которые выполняют руководящие роли.

Е.Н.Ястребцева:

Достижения есть, конечно, об этом много пишут. Среди проблем: в российском медиаобразовании, имеющем отношение к школе, наблюдается превалирующий приоритет непродуктивной деятельности учащихся. Плюс практическое отсутствие системных проектов (программ) и исследований (в том числе, психологических), связанных с развитием методов и форм работы с детьми по развитию самостоятельности мышления и «защитой» их от массовой негативной информации.

Выводы. В процессе анализа ответов экспертов на первый вопрос обнаружилось, что ведущие российские медиапедагоги по-разному оценивают состояние медиаобразования в России начала XXI века. Одни из них настроены весьма оптимистично (В.В.Гура, В.Л.Колесниченко,

А.П.Короченский, А.А.Новикова, В.В.Прозоров), приводя конкретные факты и тенденции, отмечают ситуацию подъема движения. Другие (С.Н.Пензин, Н.Ф.Хилько) в большей мере сетуют на отсутствие ощутимой поддержки со стороны государства. Третьи (Е.А.Бондаренко, Е.В.Мурюкина) концентрируют внимание на стабильности медиаобразовательного процесса («за последние десять лет многое изменилось, и только сейчас процесс становится стабильным и в какой-то мере предсказуемым»). Два эксперта сконцентрировались на ситуации в медиаобразовании на материале прессы (С.Г.Корконосенко) и кинематографа (К.К.Огнев). При этом К.К.Огнев подробно охарактеризовал проблемы профессионального кинообразования во ВГИКе...

Российские эксперты в значительной степени солидарны в том, что движение медиаобразования сталкивается со значительными трудностями (нет ощутимой государственной поддержки, общество (включая многих педагогов) в целом еще далеко от понимания целей и задач медиаобразования, интегрированное и факультативное медиаобразование в школах все еще результат инициативы отдельных энтузиастов, а учителя часто понимают медиаобразование как простое использование аудиовизуальных технических средств на уроках, игнорируя как творческие задания, направленные на развитие критического мышления по отношению к медиатекстам, так и создание учащимися медийных продуктов.

Зарубежные эксперты, отмечая определенные успехи медиаобразования в своих странах (в Англии - Cary Bazalgette (К.Бэзэлгэт), в Германии - Х.Гапски (Harald Gapski), С.Крюксэй (Susanne Krucsay) – в Австрии, Р.Кьюби (Robert Kubey) – в США, Т.Панхофф (Trygve Panhoff) – в Норвегии и особенно – Дж.Лилэнд (Geoff Lealand) в Новой Зеландии), выделяют проблемы, похожие на российские: отсутствие целенаправленной подготовки медиакомпетентных педагогов (справедливости ради отмечу, что в экспертном опросе не принимали участия медиапедагоги из Канады, Австралии и Венгрии, где медиаобразование – обязательный компонент обучения школьников с 1-го по 12-й класс), недостаток финансирования и т.п. Два зарубежных эксперта – из Болгарии и Грузии – с горечью отметили, что медиаобразование в их странах практически совсем неразвито...

Ответы экспертов на вопрос № 2: *Можете ли вы отметить какие-либо тенденции, которые в вашей стране появились в медиаобразовании именно в XXI веке?*

Е.А.Бондаренко:

Для XXI века характерно появление новых форм диалога со СМИ – с повышением степени интерактивности. В частности, развивается сетевая журналистика. Наступил новый этап в развитии медиакритики. Дифференциация образовательных учреждений приводит к новому уровню формирования медиакомплекса, где сталкиваются проблемы не только развития учащихся на материале медиа, но и новые подходы к созданию образовательной среды.

К.Бэзэлгэт:

Возрастает число медиаобразовательных программ для детей в возрасте 3-14 лет, основанных, прежде всего на кино и телевидении, по учебным пособиям Британского киноинститута. Также существуют планы разработать более свободные учебные программы, которые бы позволили школам разработать и внедрить собственные обучающие стратегии, что должно способствовать усилению медиаобразовательного компонента.

Закон о СМИ 2003 года установил новый регулятивный орган для контроля над медийными индустриями и обязал его способствовать развитию медиаобразования. С одной стороны, это хорошо, но с другой - представляет собой проблему, так как распространяет очень упрощенное понятие о медиаобразовании - как протекционистский подход, либо занимающийся исключительно современными технологиями и ноу-хау.

Начиная с 2008 года планируется утвердить новый диплом для сдачи (*Творчество и Масс-медиа*) на выбор школьникам в возрасте 14-19 лет. Это повлечет за собой широкое изучение медийных форм на трех этапах среднего образования, с усиленным практическим/творческим компонентом. Такое нововведение имеет большой потенциал, хотя существует опасность, что его статус будет ниже, чем диплом по другой дисциплине.

Ф.Бэйкер:

Хорошей новостью является то, что элементы медиаобразования включены в американские образовательные стандарты. Проводятся несколько региональных конференций и других мероприятий, нацеленных на восполнение пробелов в подготовке учителей и учебных материалов. Медиаобразование включено в содержание некоторых государственных учебников, но все еще не распространено повсеместно.

Х.Гански:

Медиаобразование признает и подчеркивает важную роль организации процесса обучения. Использование медиа подразумевает изменение процессов обучения и коммуникации. Введение новых медиа в социальную систему подразумевает организационное развитие. Медиаобразование в XXI веке тесно связано с цифровой грамотностью.

В.В.Гура:

Основной тенденцией в медиаобразовании XXI века в нашей стране, как мне кажется, является интенсивное освоение опыта стран с развитым медиаобразованием таких как Канада, Австралия, Англия и другие.

Дж.Джонсон:

Наиболее явная тенденция - активизация внедрения медиаобразования.

Н.Ф.Хилько:

К современным тенденциям в медиаобразовании XXI века относятся следующие:

- стремление к повышению статуса медиаобразования в России в целом;
- потребность в постоянном обновлении подходов к медиаобразовательной деятельности;
- расширение базы медиаобеспечения и возникновения необходимости упорядочивания этой деятельности.

К.Христова:

В начале нового века болгарское общество только начинает использовать термин *медиаграмотность*.

В.Л.Колесниченко:

Среди основных тенденций следует отметить:

- активное участие деятелей российского медиаобразования в различных международных конференциях по данному направлению;
- создание интернет-сайтов по медиаобразованию (с 2000 г.);
- официальная регистрация Министерством образования и науки РФ новой вузовской педагогической специализации «Медиаобразование» (с 2002 г.);
- выпуск первого российского журнала истории, теории и практики медиапедагогике с символическим названием «Медиаобразование» (с 2005 г.);
- увеличение защит диссертационных исследований, посвящённых различным направлениям медиаобразования.

С.Г.Корконосенко:

Лучшее, с точки зрения настойчивости и профессионализма, делается Ассоциацией кинообразования и медиапедагогике России, в том числе издание журнала «Медиаобразование». Рано говорить о тенденциях, но факты обращения к этой тематике в научной литературе и научно-методических дискуссиях встречаются все чаще.

Р.Корнелл:

Кроме умножающейся критики СМИ, появление программного обеспечения для общения радикально меняет коммуникационное поле Америки. Блоги, вики, ай-поды, ай-си-кью и вездесущие сотовые телефоны используются людьми всех возрастов, полов и социально-экономических уровней. Телефонная связь постепенно сменяется на феномен телефонных разговоров через компьютер, часто за небольшую плату или вообще бесплатно для пользователя, а конгломераты коммуникационных компаний, таких как AT&T, Verison, Bell South и др. заявляют о своих потерях в сфере того, что раньше являлось коммуникационной монополией.

Пользователи персональных компьютеров регулярно общаются с семьей, друзьями и коллегами по всему миру с помощью специальных программ, к которым можно добавить также и видеофункцию, позволяющую не платить ничего, кроме абонентской платы за интернет-соединение.

Все больше и больше семей выбирают высокоскоростной доступ к Интернет. Количество семей, где есть, по крайней мере, один компьютер, увеличивается. Из-за роста цен на бензин все больше американцев предпочитают экономичный способ проведения свободного времени, распределения бюджета и дорожных расходов; поэтому многие остаются дома, учитывая, что рабочая неделя многих американцев часто превосходит 50-60 часов.

А.П.Короченский:

Именно в новом веке медиаобразование принимает в нашей стране масштабы общественного и научно-профессионального *движения*. Это главная тенденция.

С.Крюксай:

Новые технологии меняют традиционную концепцию мира, их потенциал оценивается либо эфемистически - не критично, либо огульно-обвинительно. Более дифференцированного отношения к медиакритике пока не получается.

Дж.Лилэнд:

Отмечу официальное признание медиаобразования в Новой Зеландии: появление новых педагогов-энтузиастов медиаобразования; растущий интерес школьников и студентов к курсам о медиа; важная роль организации NAME в продвижении медиаграмотности; появление новых форм медиа (например, мобильные технологии), и необходимость медиаобразования учителей.

А.А.Новикова:

Что касается России, то с некоторым запозданием наблюдается тенденция, характерная, к примеру, для Великобритании, Канады, США и Германии середины-конца 90-х годов, а именно, смещение акцента на компьютерную грамотность и медиаобразование на материале Интернет.

К.К.Огнев:

Главная тенденция – это модификация базовых образовательных программ, связанная с ускорением научно-технического прогресса и появлением новых экранных технологий. Так, например, на факультете дополнительного профессионального образования ВГИКа вот уже несколько лет идет подготовка режиссеров по монтажу в рамках совместного договора с AVID. Наряду с режиссерским и художественным факультетом во ВГИКе появился факультет мультимедиа, был реорганизован экономический факультет, в рамках которого началась подготовка продюсеров. Кстати, именно благодаря усилиям ВГИКа, а не производителям или сотрудникам Федерального агентства по культуре и кинематографии, эта профессия обрела в нашей стране официальный статус. Известно, что совместить требования государственного образовательного стандарта с требованиями производства, основанного на новых технологиях, не всегда просто. Иногда этот процесс растягивается на годы, поэтому о других проектах ВГИКа пока говорить не хотелось бы.

З.Ошхнели:

Центр медиаобразования Министерства образования и науки Грузии был создан по модели Израильского медиаобразовательного центра, но сейчас, согласно приказу Минобразования Грузии он упразднен и переименован в Колледж Медиа, Рекламы и Телевидения. Конечно, колледж не располагает ни финансовыми, ни техническими, ни интеллектуальными ресурсами для производства собственных образовательных видеопродуктов. Но сейчас ситуация еще более усугубилась. В стране существует только один

телевизионный канал, который выполняет образовательную функцию - общественное телевидение.

Т.Панхофф:

Конвергенция привела к более широкому применению компьютеров и мультимедийных программ. Оборудование дешевеет, можно использовать даже сотовые телефоны. В норвежских школах и внешкольных учреждениях цифровое оборудование становится доступным.

С.Н.Пензин:

О тенденциях медиаобразования мне легче говорить на примере Воронежского региона. В XXI веке стало очевидно, что особенность кинообразования, которое является важнейшей составной частью медиаобразования, обусловлена двойственной природой кинематографа, относящегося с одной стороны к средствам массовой коммуникации, а с другой – к искусству. Это понимание воронежские педагоги, занимающиеся кинообразованием, стараются донести до учащихся. Главная тенденция в российском кинообразовании XXI века – введение обязательным медиаобразовательных учебных курсов в некоторых государственных учебных заведениях. Так, в Воронежской государственной академии искусств на театральном факультете в 2004-2006 годах читался курс «История кино» (2 семестра). В Воронежском государственном университете на отделении культурологии факультета психологии и философии пятый год читается обязательный курс «Кино и современность», а на отделении искусств филологического факультета введен обязательный курс «История зрелищных искусств: театр и кино».

В.В.Прозоров:

Чрезвычайно важная и частично реализованная инициатива - подготовка учителей средней школы - педагогов в сфере медиаобразования. Хотя общественное мнение еще не разбужено до такой степени, чтобы настаивать на реальном и широком введении специальных медиаобразовательных курсов в школьные программы.

Е.Н.Ястребцева,

Принятие образовательной общественностью и популяризация самого термина «медиаобразование».

Выводы. В ответе на вопрос № 2 российские эксперты среди новых тенденций, присущих медиаобразованию в России, отметили не только создание интернет-сайтов по медиаобразованию, открытие новой вузовской педагогической специализации «Медиаобразование» и выход первого российского журнала «Медиаобразование», но и интенсивное освоение зарубежного опыта, популяризацию самого термина «медиаобразование» в различных слоях социума и т.д. Наиболее оптимистичен в этом плане А.П.Короченский, убежденный, что именно в XXI веке «медиаобразование принимает в нашей стране масштабы общественного и научно-профессионального *движения*».

Зарубежные эксперты большее внимание обращают на активизацию внедрения медиаобразования в учебный процесс (К.Бэзэлгэт, Дж.Лилэнд), на

активное использование медиапедагогами цифровых медиа (Х.Гапски, Р.Корнелл, С.Крюксэй, Дж.Лилэнд, Т.Панхофф).

Ответы экспертов на вопрос № 3: *Может ли помочь развитию медиаобразования в вашей стране изучение зарубежного опыта? Если да, то опыта какой страны? И как конкретно он может помочь?*

Е.А.Бондаренко:

Медиаобразование изначально существовало как открытая информационная сфера. Поэтому ценным и полезным будет любой зарубежный опыт. Так, теория и практика организации и работы молодежного телевизионного канала в Бангладеш вполне применима к ситуации, которая складывается в ряде провинциальных городов России. Проблемы учебного телевидения ВВС – те же, что и у изготовителей учебной кино/телепродукции на современном этапе. У кино/теле/видеотворчества – также новый этап развития, новая техника диктует новые формы практического кинообразования и медиажурналистики. Поэтому без обмена опытом медиаобразование просто не может – и не должно! - существовать.

К.Бээлгэт:

Было бы полезно обратиться к опыту любой другой страны, в которой были приняты значительные решения в образовательной политике по включению медиаобразования в общенациональные учебные программы и финансовой поддержке. Также интересно узнать о конкретных структурах или процессах, которые послужили основой для поддержки медиаобразования на государственном уровне, и об исследованиях результатов медиаобразовательных занятий.

Ф.Бэйкер:

Я считаю некоторые материалы, разработанные в Канаде, Великобритании и Австралии, - прекрасные примеры, особенно учебные программы и система государственной поддержки медиаобразования.

Х.Гапски:

Это зависит от формата медиа. Нельзя напрямую заимствовать успешные образовательные практики из одной страны в другую из-за различий в системах образования и культурных контекстах. Но существуют примеры (кинообразование во Франции или педагогические ИКТ), локализованные в различных странах.

В.В.Гура:

Безусловно изучение зарубежного опыта полезно, однако вряд ли можно заимствовать какую либо модель медиаобразования в полной мере, мы имеем свою историю кинообразования, журналистики, которые отражают российскую ментальность, в частности, опираются на отечественные художественные образы. Я думаю, что нам нужно глубже осваивать идеи отечественных мыслителей близких к медиаобразованию, таких как М.Бахтин, В.Библер, Ю.Лотман и другие.

Дж.Джонсон:

Да, может быть полезен медиаобразовательный опыт всех развитых стран мира.

Н.Ф.Хилько:

Да. Безусловно. В особенности, опыт Британского киноинститута, деятельность центра медиаграмотности в США, опыт профессора А.Г.Мартина (Испания) и др. Эта помощь могла бы выражаться в организации стажировок, краткосрочных курсов, совместных медиапроектов, фестивалей.

К.Христова:

Я думаю, что британская программа *Media Smart* может быть успешна применена в Болгарских условиях.

Д.Клустер:

Я думаю, что мы ВСЕГДА может извлечь ценные уроки из опыта и подходов других стран и других культур. Я бы обратил внимание на Европу, Японию и Корею и на такие крупные латиноамериканские страны как Аргентина и Бразилия.

В.Колесниченко:

Несомненно, изучение передового зарубежного опыта будет способствовать дальнейшему процессу развития медиаобразования в России. Так, например, знакомство с перспективными направлениями и эффективными методиками стран-лидеров в медиаобразовании может быть востребовано российскими медиапедагогами. Несомненно, для успешного переноса зарубежного опыта в российскую педагогику следует учитывать региональные и национальные особенности. Полагаю, что заслуживает внимания рассмотрение опыта канадского медиаобразования. Известно, что Канада является признанным лидером в этой области. Медиаобразование получило официальный статус и медиакультура изучается с 1 по 12 класс во всех провинциях страны. На современном этапе в каждой канадской провинции функционирует своя ассоциация деятелей медиаобразования. Канадские медиапедагоги эффективно осуществляют процесс медиаобразования при помощи системы Интернет и медиаобразовательных передач по ТВ. Особый интерес вызывает уникальный телеканал *СНУМ Television*, повышающий уровень медиаграмотности детской и подростковой аудитории. Значительных успехов добились канадские коллеги в работе по повышению уровня интернет-грамотности среди школьников. Широкий спектр разнообразных методов, приёмов и практических разработок канадских медиапедагогов может быть востребован в российском медиаобразовании.

С.Г.Корконосенко:

На подобные вопросы всегда следует отвечать только утвердительно. Нет такого зарубежного опыта, который не заслуживал бы внимательного изучения и, возможно, применения. Правда, препятствием может стать слабая материально-техническая оснащённость российских школ. Нам, в массовом порядке, трудно переносить на свою почву опыт тотальной компьютеризации сферы образования и просвещения, имеющийся, например, в странах Скандинавии. Но мы можем вернуться к забытым традициям и методикам массовой работы редакций СМИ, особенно местных, которые

всегда служили центрами медиапросвещения, хотя само это понятие еще не было изобретено.

Р.Корнелл:

Определенно, да! Печальный факт в том, что если спросить американца о равных возможностях доступа к медиа или темах, таких, как попытки ЮНЕСКО обеспечить «Информацию для всех», я подозреваю, что 90% населения просто не отреагируют. Америка становится островным государством, несмотря на то, что ее военные силы добираются до многих уголков мира.

Недавние горячие споры, вспыхнувшие по поводу того, что делать с 12 миллионами нелегальных иммигрантов, поляризовали нацию на тех, кто поддерживает идею депортации и на тех, кто выступает за амнистию и принятие этих людей в «лоно» нации. С приближением выборов риторика становится все более резкой, и американская биполярная политическая машина печет как блины (извергает?) бесчисленные видео, печатные, аудио снаряды информации о том, как хорош этот кандидат по сравнению с тем, насколько плох его соперник. Естественно, времена становятся медийно насыщенными (обедненными?), когда столбик политического термометра идет вверх. По крайней мере, когда мы видим политиков, дерущихся в своих законодательных палатах в других странах, мы понимаем суть происходящего, хотя и окрашенную гневом. Может быть, нам нужна политическая честность такого рода, чтобы вернуться в колею!

Норвегия в особенности имеет любопытную систему доступа к СМИ в школах, которую можно попробовать взять за образец во многих странах мира. Некоторые университеты в Тайване используют сотовые телефоны как органичный элемент процесса обучения. Украина и Россия ищут пути сотрудничества, направленного на объединение педагогики и технологических умений. Австралийские схемы дистанционного обучения соединяют отдаленные районы и крупные города. Все эти попытки плюс бесчисленное множество других могут стать примерами для подражания или, по крайней мере, изучения для американских педагогов.

А.П.Короценский:

Критическое изучение зарубежного опыта полезно, так как позволяет избежать тупиковых направлений медиаобразовательной теории и практической деятельности, изучить передовые наработки. Но внедрение такого опыта должно производиться вдумчиво, с учетом различий между условиями России и зарубежных стран. Не стал бы выделять особо опыт какой-либо конкретной страны, но особо интересны зарубежные наработки, готовящие медийную аудиторию к общению с рыночно ориентированными массмедиа, со всеми свойственной им спецификой.

С.Крюкзэй:

Чужой опыт всегда полезен, я - за то, чтобы выбирать те элементы медиаобразования в разных странах, которые кажутся наиболее приемлемыми.

Р.Кьюби:

Да, зарубежный опыт может помочь. Мои визиты в Англию, Шотландию, Канаду и Израиль многому меня научили.

Дж.Лилэнд:

Сначала Великобритания, Австралия и Канада (особенно, провинция Онтарио) служили вдохновением и примером. В последние годы, более уверенные сдвиги были достигнуты разработкой локальных (Новая Зеландия) моделей преподавания/оценки, и ресурсов. Я считаю, что медиаобразование в Новой Зеландии сейчас может послужить моделью для других стран!

Е.В.Мурюкина:

Изучение любого опыта, в том числе зарубежного, всегда важно и необходимо. Мы, например, включаем в медиаобразовательный процесс опыт медиапедагогов Великобритании (изучение шести ключевых понятий медиаобразования). Но, наш взгляд, нам необходимо изучать и внедрять отечественный опыт, так как он отвечает особенностям российского менталитета.

А.А.Новикова:

Безусловно, изучение зарубежного опыта важно в любой области науки. Медиаобразование в Австралии, Великобритании, Канаде интегрировано в обязательную школьную программу, поэтому опыт медиапедагогов этих стран чрезвычайно полезен для изучения.

К.К.Огнев:

Первые две трети XX века мировое медиаобразование ориентировалось на нашу страну и, прежде всего, опиралось на традиции вгиковской школы. Где-то с середины 60-х годов, с развитием телевидения, видеоиндустрии, экранных технологий и мировой компьютерной сети, изменились приоритеты в сфере экранной культуры и, как следствие этого, медиаобразования. Учитывая заметный разрыв материально-технического оснащения образовательного процесса между странами с мощной кинематографической традицией (и даже с теми, которые никогда не занимали заметного места на карте киномира) и Россией, конечно же, опыт зарубежных стран нуждается в изучении и использовании. Правда, в одном вгиковская традиция по-прежнему остается непоколебимой и, на мой взгляд, единственно качественной, так как здесь теория неразрывно связана с практикой: по-прежнему с первых учебных дней наши студенты ориентированы на законы производства. Это имеет особое значение сегодня, когда экранные технологии проникают в сферу быта, когда ремесленный навык преобладает над профессионализмом, а искусство подменяется его суррогатом.

З.Ошхели:

Зарубежный опыт может оказать позитивное воздействие на новое правительство нашей страны. Но, к сожалению, российский опыт рискует оказаться неприемлемым в связи с нынешними российско-грузинскими политическими отношениями. Конечно, мы можем заимствовать опыт из

небольших, но развитых стран (например, Израиль, Дания, Швеция), или любой другой страны, где развито медиаобразование.

Т.Панхофф:

В Норвегии некоторые исследования в области медиа были вдохновлены английским опытом, например, трудами Дэвида Бэкингема. Так как исследования остаются на уровне университетов, они редко напрямую используются в школах, однако заинтересованные учителя могут почерпнуть идеи из опыта других стран. Часто это происходит на личностном уровне (участие в международных конференциях, и т.п.).

С.Н.Пензин:

Той части медиаобразования, которое связано с кинообразованием, зарубежный опыт ничего не прибавит по простой причине, что российских кинопедагогов фильм интересует в первую очередь как произведение искусства, способное облагородить жизнь на планете. На Западе убеждены, что нельзя воспитаннику навязывать никакие вкусы, в том числе и хорошие. С теми западными медиапедагогами, работы которых у нас активно популяризируются, мне не по пути...

В.В.Прозоров:

Особенно интересным в этом отношении представляется мне, в частности, опыт Франции (проекты «Активный юный телезритель», «Введение в аудиовизуальную культуру» и многое другое).

Ф.Рогоу:

Да и нет. Существуют модели исследования и теоретические основы, разработанные в Великобритании, Канаде, Бразилии и Южной Африке, которые могут быть полезны любому человеку, занимающемуся медиаобразованием. Однако их применение в США будет ограничено двумя причинами. Во-первых, в большинстве стран существует централизованная система образования, в отличие от США, где образовательная политика определяется штатом самостоятельно. Поэтому вертикальные стратегии, инициированные федеральным правительством, в США не работают.

Кроме того, большинство современных медиаобразовательных инициатив были встроены внутри какой-то дисциплины, обычно, в предмете *Словесность/Язык*. Движение медиаобразование в Америке выступает за интеграцию медиаобразования как подхода к преподаванию, который используется во всех предметах и в каждом классе. Поэтому медиаобразование должно стать частью математики, физики, химии, обществознания и др., а не только словесности или отдельного дополнительного курса.

Е.Н.Ястребцева:

Любой опыт - помогает фиксировать ситуацию и двигаться дальше, вырабатывая новые направления для исследования и внедрения в практику. Европейский опыт развития медиаобразования XX века был интересен - Франция, Англия, Бельгия...

Выводы. В ответе на вопрос № 3 российские и зарубежные эксперты в целом проявили приятное единодушие: диалог культур в медиапедагогике

полезен, медиаобразовательный опыт других стран надо изучать, хотя буквальная его адаптация на чужую национальную почву, конечно, проблематична. Пожалуй, лишь последовательный приверженец эстетической/художественной и этической концепций медиаобразования С.Н.Пензин отнесся к зарубежному опыту скептически (хотя спектр зарубежных подходов к медиаобразованию весьма широк, и он, конечно, включает и эстетическую теорию)...

Ответы экспертов на вопрос № 4: *Может ли современная медиакритика стать союзником движения медиаобразования? Если да, то как именно?*

Е.А.Бондаренко:

Современная медиакритика, на мой взгляд, уже является союзником медиаобразования. Медиакритика – своеобразный рупор процесса рефлексии самих медиа, одновременно самоанализ и размышление по поводу наиболее значимых проблем в области медиакультуры и информационного обмена. Однако медиакритика существует как вполне самостоятельное и автономное явление; делая ее материалы областью анализа и интерпретации в медиаобразовании, задавая парадигму диалога и интерактивности в этой области, мы и получаем союзника медиаобразования. (Если вспомнить историю медиаобразования, мы найдем немало примеров того, как информационного или эстетического «врага» преобразовывали в «союзника», делая издание, фильм, рекламу и т.п. материалом для исследования).

К.Бээлгэт:

Если под медиакритикой понимать критическую теорию, разработанную в академической сфере, то - да, она может помочь оптимизировать и переосмыслить содержание учебных программ, хотя необходим процесс дебатов и диалога. Например, Британский киноинститут разработал новый подход к преподаванию жанра после того, как изучил новую критическую теорию в этой области. Однако если иметь в виду критику в прессе, то, думаю, что нет: качество такой критики в Великобритании очень низкое.

Х.Гански:

Медиакритика является неотъемлемой и существенной частью медиаобразования. К сожалению, этот аспект недооценен, особенно, что касается цифровых медиа.

В.В.Гура:

Безусловно, медиакритика является одним из главных «лоцманов» в мире медиа для потребителя медиапродукции. Однако её влияние на широкие массы невелико. Видимо для расширения сферы её влияния надо продвигать это направление на телевидении и в Интернете. Однако, на мой взгляд, основным потребителем медиакритики является подготовленный читатель и зритель.

Дж.Джонсон:

Медиакритика может помочь медиаобразованию подходами к критическому анализу.

Н.Ф.Хилько:

Может. Соприкосновение медиакритики и движения медиаобразования может быть связано с использованием креативности мышления, преодоления эстетической дистанции стереотипного традиционного мышления.

К.Христова:

Нет.

Д.Клустер:

Это зависит от того, что понимать под медиакритикой. Если вы имеете в виду медийные критические статьи, написанные экспертами, то, конечно, хотелось бы надеяться, что такая критика станет частью медиаобразования. Медиаобразование должно иметь как теоретическую, так и практическую основу. Самая важная цель медиаобразования - помочь гражданам стать критическими потребителями медиа, способными осознавать то, как медиа пытаются манипулировать зрителями, читателями и слушателями, способными идентифицировать предвзятость создателей программ, и способными противостоять пассивному восприятию всего, что им сообщается.

В.Л.Колесниченко:

Союз медиакритики с медиаобразованием вполне оправдан, особенно на современном этапе. К сожалению, просветительский потенциал медиакритики используется не в полную силу. Не стоит забывать о том, что медиакритика призвана помочь аудитории ориентироваться в громадных потоках информации (порой сомнительного содержания), может научить адекватно понимать и оценивать медийную информацию, и, в конечном итоге, сделать человека грамотным потребителем СМИ.

С.Г.Корконосенко:

Медиакритика, по сути, сливается с медиаобразованием, особенно в плане непрерывности освоения населением медиакультуры. Поэтому педагогико-просветительским программам должно сопутствовать создание печатных, аудиовизуальных, сетевых СМИ медиакритического направления, адресованных различным возрастным и социальным группам, начиная от наимладшего возраста. Нынешняя медиакритика в России главным образом замкнута либо в пределах элитарности (с точки зрения доступности населению), либо в формах информационных ТВ-гайдов, обзоров прессы и т.п.

Р.Корнелл:

Да, медиакритика может и должна быть союзником медиаобразования! Настало время, чтобы мы убедили медиаконгломераты следовать примеру того, что делают семьи Била Гейтса и Уоррена Баффе - концентрировать значительные доли своих финансовых ресурсов в критических районах Земли, где есть нужда. Где же шейхи, принцы и президенты наций, богатых нефтью, которые требуют (и получают) неприлично огромные прибыли от

продажи их нефти и газа? В какой степени они реинвестируют эти фонды во благо своих сограждан, многие из которых продолжают существовать за гранью бедности?

Кажется, что мы ставим медиаобразование впереди более насущных нужд - нам действительно нужно расставить приоритеты, накормив, одев, дав жилье и медикаменты тем, кто в этом нуждается, еще до того, как посвятить время медийному анализу (это мое личное мнение).

А.П.Короченский:

Безусловно, да. Критический компонент «встроен» во многие современные теории медиаобразования. В идеале медиакритика способна развивать познавательный потенциал медийной аудитории в общении с массмедиа, её рационально-критическое отношение к информационным продуктам медийной индустрии. Но для этого требуется высокое качество медиакритики. К сожалению, российская медиакритика нередко страдает коммерциализмом, подменяя критический анализ, интерпретацию и оценку медийных явлений их коммерческим промоушеном и развлечением публики под видом критики.

С.Крюксэй:

Если медиакритика сбалансирована и справедлива, она может стать союзником медиаобразования.

Р.Кьюби:

Да, медиакритика может быть союзником медиаобразования.

Дж.Лилэнд:

Медиакритика может быть в альянсе с медиаобразованием, если только критика не становится доминантой (как, например, в «защитной» теории). Студенты, конечно, должны знать, как медиа работают *ПРОТИВ* их интересов, но и то, как они могут работать *В* их интересах. Нам также нужно брать в расчет такие понятия как «зрелище» и «удовольствие». Медиаграмотность в той же мере ставит под сомнение «очевидные истины» медиа (произвести впечатление на аудиторию), в какой и стимулирует понимание процессов.

А.А.Новикова:

Союзником движения медиаобразования может стать качественная медиакритика.

К.К.Огнев:

Продолжая мысль, высказанную выше, замечу, что в современных условиях возрастает ответственность медиакритики, хотя и здесь мы чаще сталкиваемся не с анализом, а с голой фактографией, опирающейся на стремление публики проникнуть «за кулисы» мира искусства.

З.Ошхнели:

Медиаобразование не может стать союзником движения медиаобразования, потому что у них разные функции.

Т.Панхофф:

Современная медиакритика имеет собственный форум, например Медиа Норвегии и Нордиком. Статьи из этих изданий читают многие медиапедагоги.

С.Н.Пензин,

Кто угодно может быть нашим союзником, и любая помощь нам будет на пользу, хотя, на мой взгляд, слово «медиакритика» искусственное. Есть кинокритика, телекритика...

В.В.Прозоров:

Медиакритика, безусловно, может стать союзником медиаобразования, как в свое время русская литературная критика оказалась (и до сих пор этот потенциал едва ли исчерпан) активной помощницей в сложном процессе преподавания художественной словесности в школах и вузах России.

Ф.Рогоу:

Если современная медиакритика может помочь идентифицировать механизмы, с помощью которых медиа воздействуют на мышление людей, тогда она может стать союзником качественного медиаобразования. Но если выводы критиков, особенно те, которые не основаны на исследованиях, заменяют обучение навыкам критического мышления, или подменяют обучение внушением идей, тогда медиакритика станет препятствием в обучении медиаграмотности.

Е.Н.Ястребцева:

Если медиакритика - это опровержение наработанного до сего времени в области медиаобразования, то, конечно, нет. А если - это попытка воздействовать на позитивные перемены, то - да. Вряд ли огульная «критика» и «критики» могут вообще выступать «союзниками» чего-либо или кого-либо. А вот попытка прислушаться к «медиакритике», проанализировать ее основные позиции, вступить в диалог - нормальная практика.

Выводы. Итак, только два эксперта (из Болгарии и Грузии) усомнились в способности современной медиакритики быть союзником медиаобразования. При этом К.Христова оставила свою точку зрения безо всяких доказательств и комментариев, а З.Ошхнели сослался на разрозненность медиакритического поля, что, на мой взгляд, не может стать реальной помехой для точек соприкосновения медиапедагогики и медиакритики. В целом же российские и зарубежные эксперты позитивно рассматривают медиакритику, способную «развивать познавательный потенциал медийной аудитории в общении с масс-медиа, её рационально-критическое отношение к информационным продуктам медийной индустрии», как естественного партнера в медиаобразовательном процессе.

Ответы экспертов на вопрос № 5: *Необходимо ли внедрять обязательное интегрированное или автономное медиаобразование в учебные планы обычных школ? Или можно ограничиться медиаобразовательными курсами по выбору учащихся?*

Е.А.Бондаренко:

В настоящее время существуют школы с обоими приведенными выше вариантами – и трудно сказать, должен ли какой-то путь обязательно быть магистральным. Пожалуй, точнее будет предоставить школам, преподавателям, руководителям образования более широкий выбор – обязательным является само наличие медиаобразования. А конкретные формы – оставить на усмотрение учебного учреждения и педагогического коллектива. Обязательное интегрированное медиаобразование имеет свои границы, где оно становится малоэффективным; автономное (специальное) требует технологической базы и специальных знаний, медиаобразовательные курсы по выбору также сложны без дополнительной подготовки педагогов... Одно несомненно: ограничиться одним видом медиаобразования мало, лучше всего в современной социальной реальности работают варианты, когда один и тот же коллектив работает как минимум в двух вышеназванных направлениях.

К.Бэзэлгэт:

Оба пути необходимы, но если нужно сделать выбор в пользу одного, то последний - более важный. И интегрированные, и специализированные курсы целесообразны - молодые люди должны иметь доступ к обоим. Возможно, специализированные курсы должны быть по выбору - но это зависит от того, как организована программа. Дополнительные/внешкольные занятия вряд ли достигнут таких же результатов, как школьные курсы.

Ф.Бэйкер:

Обязательное медиаобразование в США представляется труднодостижимым: в школьной программе и так уже много обязательных предметов, которые не достаточно финансируются и поэтому не получают должного внимания.

Х.Гански:

Я думаю, что медиаобразование должно быть интегрировано во все школьные предметы в обязательном порядке, учитывая важность СМИ в нашей жизни. Мы проводим по несколько часов в день с различными медиа. Почти все, что мы знаем об обществе и мире вокруг нас, мы узнаем из медиа.

В.В.Гура:

Мне кажется, что в перспективе необходимо готовиться к внедрению медиаобразования в программу средней школы, как это произошло с информатикой. Поэтому необходимо готовить педагогов по этому направлению уже сейчас.

Дж.Джонсон:

Лучший вариант - комбинация интегрированного и специализированного медиаобразования в учебных программах школ.

Н.Ф.Хилько:

На мой взгляд, в качестве обязательного достаточно расширенного курса информатики. Однако в зависимости от интересов школьников, это могут быть как разделы «Медиаэкология» и «Медиавоздействие» в курсе «Социальная экология», так и «Основы зрительской культуры и медиакритики» в курсе «Мировая художественная культура» (10-11 классы).

Самостоятельную роль смогли бы играть курсы по выбору: «Медиакультура», «Экранное творчество», «Анимация», наличие специализированных медиаклассов (с профилем телевидения, видео-мультимедиа) для профильных школ и гимназий.

К.Христова:

По-моему, обе образовательные формы могут быть эффективны.

Д.Клустер:

Я считаю, что медиаобразование становится все более и более важным, и должно стать частью школьной программы. Оно может быть интегрировано в курсы словесности, обществоведения, цикла гуманитарных предметов. Я бы предпочел видеть медиаобразование частью существующих дисциплин, а не новым, отдельным курсом, где его воздействие было бы маргинализировано.

В.Л.Колесниченко:

Вероятно, интеграция медиаобразования в учебные планы на современном этапе более эффективна.

С.Г.Корконосенко:

Медиаобразование как сторона формирования личности, культурного развития школьников и обеспечения их безопасности должна стать одним из доминирующих направлений обязательной учебной программы.

Р.Корнелл:

Американцы пробовали обязательный подход в 1950-х годах во время легендарной «космической гонки», когда математика, физика и химия не были обязательными, и тем не менее, они явно были в фокусе внимания почти два десятка лет. Американцы протестуют, когда слышат слово «обязательный» - «Если только это не вопрос безопасности жизни, вы не можете заставить меня делать это!» (Закон NCLB- это самое значительное исключение за последнее время!).

Я думаю, что хорошо реализованная «рекламная» кампания, восхваляющая пользу медиаобразования и педагогического проектирования, может достичь больших результатов, чем, изучение медиа в обязательном порядке.

Каждый день на американца обрушиваются «медиаобразовательные курсы». Остается вопрос - понимает ли он или она, что это происходит? Если бы можно было уменьшить давление «натаскивания для теста», и интегрировать другие области знания в современные тесты, мы бы смогли сделать «один маленький шаг на пользу медийного общества».

А.П.Короченский:

Необходимо тотальное медиаобразование школьников, вводящее их в мир массмедиа - мир, который нередко оказывает сегодня большее влияние на подрастающие поколения, чем семья и школа.

С.Крюксэй:

Я за то, чтобы создать отдельный предмет, посвященный изучению медиа и сохранить медиаобразовательный элемент в других предметах, где можно демонстрировать медийные конструкции конкретных дисциплин.

Р.Кьюби:

Я вижу ценность и в интегрированной модели, и в той, где медиаграмотность является самостоятельным предметом.

Дж.Лилэнд:

«Обязательный» статус не обсуждается, в связи с естественным ростом движения (хотя я бы поспорил, что изучение медиа должно быть таким же «обязательным», как и словесность, и математика!).

Е.В.Мурюкина:

На наш взгляд, обязательное медиаобразование в обычных школах не нужно, да и невозможно на сегодняшний день в принципе. Так как образовательная система не обладает достаточными материальными, техническими и пр. ресурсами, нет необходимого количества медиапедагогов и т.д.

А.А.Новикова:

Обязательный предмет на данном этапе возможен лишь в спецшколах. Думаю, что включение медиаобразования в список предметов по выбору и факультативов - более реалистичный путь для России.

К.К.Огнев:

Именно поэтому уже со школьной скамьи необходимо внедрять в сознание молодежи понимание того, что такое экранная культура, как она соотносится с мировой культурой, что у нее заимствовала и в какой степени повлияла на процессы развития человечества. Здесь нет готовых рецептов, но, на мой взгляд, в учебных планах обычных школ должен присутствовать минимум дисциплин, связанных с экранной культурой, а старшеклассники должны иметь возможность получить углубленное понимание этой проблематики в рамках медиаобразовательных курсов. Надеюсь, что открывающееся в 2006/2007 учебном году отделение довузовской подготовки ВГИКа станет плацдармом для наработок в этой сфере медиаобразования.

З.Ойхнели:

Оба пути важны, но я бы отдал предпочтение первому. Намного более важно ввести обязательные интегрированные или специализированные медиаобразовательные курсы в учебные программы обычных средних школ.

Т.Панхофф:

Курсы по выбору ушли в прошлое в Норвегии. Сейчас обязательные предметы о медиа преподаются во многих, но далеко не во всех школах. Потеря дополнительных курсов по выбору ослабило медиаобразование в начальной школе.

С.Н.Пензин:

В учебные планы средних школ надо включить предметы «фотография» и «киноискусство» (автономные или интегрированные).

В.В.Прозоров:

На очереди общими усилиями - введение медиаобразования с первого по выпускной класс (сперва по выбору родителей и учащихся, а потом видно будет). Нужны и инновационные методические разработки, связанные с дошкольным медиаобразованием. Культура видео- и аудиовосприятия - едва

ли не одна из самых жизненно важных, тревожных (и в возрастном отношении не знающих ограничений) в сегодняшнем мире. Учить и учиться этой культуре - забота непреходящая. Из агрессора и деспота, порабащивающего личность, медиавосприятие способно превратиться в силу, помогающую душу человеческую созидать и экологически чистым продуктом ее подпитывать...

Ф.Рогоу:

Медиаобразование должно стать методом преподавания, а не только отдельной дисциплиной и должно применяться в любом предмете во всех классах, также как мы используем чтение и письмо в преподавании любой дисциплины.

Мы давно прошли тот этап, когда медиаобразование рассматривалось как любопытное, но необязательное совершенствование учебного процесса. Точно так же, как человек, не умеющий читать или писать, не мог считаться подготовленным к жизни в XX веке, в XXI веке человек, который не обладает медиаграмотностью, не готов к работе или зрелой гражданской позиции. Обучение медиаграмотности должно быть обязательным.

Е.Н.Ястребцева:

Если государство устраивают «зомбированное» рекламой и некачественной информацией, насаждаемой некоторыми каналами TV, некоторыми сайтами Интернета и др., подрастающее поколение, то не нужно внедрять элементы медиаобразования (развитие критического мышления, аналитических способностей, пр.) куда бы то ни было. В то же время программы школы так перегружены, что, вводить еще один полный курс медиаобразования, вряд ли нужно.

Выводы. Доминирующая точка зрения российских и зарубежных медиапедагогов – поддержка как интегрированного, так и автономного медиаобразования. Правда, отдельные медиапедагоги (Е.В.Мурюкина, Е.Н.Ястребцева) сдержанно относятся к перспективам внедрения медиаобразования в школах, скорее всего, из-за многочисленных примеров того, когда на широких российских просторах уже не раз и не два уходили в песок разного рода прогрессивные педагогические идеи...

Ответы экспертов на вопрос № 6: *Готовят ли в университетах вашей страны будущих медиапедагогов? Если нет, то почему?*

Е.А.Бондаренко:

Для начала следует определить, кого мы называем медиапедагогом. Любой учитель или руководитель кружка, который активно использует информацию медиа – медиапедагог? Библиотекарь – медиапедагог по определению? Чаще всего этот термин скрывает действительное за желаемым. Для России, с ее давней традицией широкого использования внешкольной информации в учебном процессе, любой педагог должен иметь высокий уровень медиакультуры. Тем не менее – практика показывает, что нужна специальная подготовка учителя, а порой и серьезная перестройка собственного сознания, изменение отношения к информационной среде, освоение инструментария медиаобразования. Специально готовить

медиапедагогов пока малоэффективно – диплом с подобной специальностью на практике никому не нужен, вряд ли с таким дипломом будут охотно брать руководителей кружков или просто учителей в школах. Медиапедагог – это особая практическая ориентация специалиста, уже работающего в образовании, и с этой точки зрения подготовка медиапедагогов должна быть широко интегрирована в сеть повышения квалификации и непосредственно предметного педагогического образования.

К.Бээлгэт:

В настоящее время существует только один курс «*Медиаобразование и английский*», выдающий сертификат о профессиональной переподготовке учителей: несколько университетов хотели бы ввести такой курс, но прежде им нужно убедить правительство предоставить им для этого ставки. Есть несколько институтов, предлагающих аккредитованные курсы повышения квалификации или аспирантуру по медиаобразованию, включая Британский киноинститут, Центр английского языка и медиа, и колледж в Лидсе.

Ф.Бэйкер:

Только небольшое количество университетов в США предлагают степени по медиаобразованию. Проблема во многих случаях в том, что медиаобразование носит междисциплинарный характер (бизнес, искусство, журналистика, педагогика), поэтому часто не находит собственного места.

Х.Гански:

Да, в Германии есть университеты, специализирующиеся на медиапедагогике. Существовала даже двухгодичная магистерская дистанционная программа «*Магистр искусств в медиаобразовании*» (<http://www.fernuni-hagen.de/festum/index.shtml>), но, к сожалению, она была закрыта. Но есть и другие действующие программы: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2675>

В.В.Гура:

В университетах в России медиапедагогов, насколько мне известно, ещё не готовят, а в институтах уже начинают, таганрогский педагогический институт является одним из таких вузов.

Н.Ф.Хилько:

Такая специальность остается невостребованной по причине невыявленности спроса подобного рода специалистов на современном рынке труда. Однако уже сегодня существует потребность по меньшей мере в пяти моделях специалистов: медиапедагог-консультант медиатеки с библиографическим уклоном, медиапедагог-ведущий теле/кино/видеопрограмм, медиапедагог-художественный руководитель теле/фото/видеостудии, медиапедагог-специалист по веб-дизайну и интернет-коммуникациям; медиапедагог-технолог дистанционного образования.

К сожалению, здесь нет четкой привязки к определенному профилю дисциплин имеющих образовательных стандартов. На мой взгляд, медиапедагог должен быть в каждой школе и работать на межпредметном (мировая художественная культура, экология, изобразительное искусство) уровне. Кроме того, он может проводить консультирование и

профилактическую работу совместно с психологом и социальным педагогом. Такого специалиста следует готовить на стыке кафедр гуманитарного и технико-информационного профиля. Прообразом медиапедагога базового профиля является ныне существующая специальность «художественный руководитель» по данному профилю деятельности. В подготовке данных специалистов следует усилить компонент, связанный с компьютерными науками. Кроме, того, следует расширить число городов России, где бы такими специалистами готовили.

К.Христова:

В Болгарии есть курс *Медиа для Детей* в Софийском университете, на факультете журналистики и массовых коммуникаций. Это факультатив для студентов 5 или 6 семестра обучения.

Д.Клустер:

Да, в США в каждом университете есть факультет коммуникаций, и внутри этого факультета эксперты в области медиа читают курсы и проводят исследования.

В.Л.Колесниченко:

Сложно говорить о целенаправленной подготовке медиапедагогов в масштабе всей страны. Мне известен опыт только Таганрогского государственного педагогического института, работающая по данному направлению с 2002 года. Вопрос о подготовке будущих медиапедагогов всё ещё остаётся открытым. Таганрогский опыт - первый и важный шаг в этом направлении. Думается, что решение о целенаправленной подготовке медиапедагогов в масштабе всей страны значительно способствовало бы более активному продвижению медиаобразования в России.

С.Г.Корконосенко:

В России известен опыт подготовки медиапедагогов в Таганроге. Однако в расширительном смысле деятельностью такого рода заняты факультеты журналистики университетов. Здесь нет традиции привития выпускникам педагогических навыков, поскольку назначение факультетов заключается в подготовке кадров для редакций. Однако некоторый опыт накапливается. Например, в течение ряда лет на мне лежит обязанность читать в СПбГУ студентам магистратуры курс «Методика преподавания журналистских дисциплин». Курс в общих чертах изложен в учебном пособии «Преподаем журналистику» (СПб., 2004). В самые последние годы к этой тематике обратились авторы диссертационных исследований в Москве, Челябинске и др. городах.

Р.Корнелл:

Да, в Америке сотни университетов предлагают ту или иную форму медиаобразования, будь то обучение будущих библиотекарей, технологов для школ, учителей, или даже в таких областях как бизнес, производство, здравоохранение, военные силы и пр. Чтобы получить представление о том, что имеет отношение к образованию, пожалуйста обратитесь к следующей публикации: *Curricula Data of Degree Programs* (Справочник программ бакалавриата, магистратуры и аспирантуры по образовательным

коммуникациям и технологиям) под редакцией доктора наук Дженни Джонсон, университет Мэрилэнд, изданный Ассоциацией Образовательных Коммуникаций и Технологий (www.aect.org).

Многие годы Ассоциация собирала информацию по программам на получение степени бакалавра, магистра и доктора по образовательным коммуникациям и технологиям и опубликовала справочник *Degree Curricula in Educational Communications and Technology*. В интересах образовательного сообщества, ассоциация предоставляет теперь этот справочник и в электронном виде онлайн (<http://www.aect.org/Intranet/Publications/index.asp#cd>).

Есть и другие разновидности медиаобразования, которые можно найти во многих американских университетах. В последнее время произошло воскрешение программ по цифровым медиа, играм и симуляциям - все формы медиа, которые могут использоваться в обучении. Многие университеты предлагают также программы по кинематографии, коммуникациям, телерадиовещанию и др. Все это является частью богатого спектра медиаобразования.

А.П.Короченский:

Готовят, но в чрезвычайно ограниченном количестве.

С.Крюкэй:

Университетской специальности по медиаобразованию в Австрии нет - из-за отсутствия средств и политического императива.

Р.Кьюби:

Не совсем...

Дж.Лилэнд:

В общем, мы - ученые факультетов журналистики, коммуникации, СМИ. Внутри этих больших категорий есть некоторые специалисты (как, например, я), которые придают особое значение обучению потенциальных медиапедагогов.

Е.В.Мурюкина:

В подавляющем большинстве - нет. Почему? Можно отметить некоторые причины: медиапедагоги не востребованы (что и где они будут вести, если такого предмета нет в учебных учреждениях России, под них не выделено ставок и пр.); готовить медиапедагогов практически некому, так как специалистов в данной области педагогики мало.

А.А.Новикова:

С 2002 года медиаобразованных педагогов стали готовить в Таганрогском государственном педагогическом институте.

К.К.Огнев:

Как известно, одна из важнейших составляющих образовательного процесса во ВГИКе – обучение навыкам кинопедагогики. Это способствовало преемственности поколений в самом ВГИКе, это способствовало появлению множества киношкол как в нашей стране, так и за рубежом. К сожалению, сегодня эта сфера деятельности становится все менее привлекательной из-за низкой оплаты труда. И только изменение

государственной политики может способствовать возрождению авторитета профессии педагога. Остается только сожалеть, что многие не лучшим образом подготовленные выпускники ВГИКа являются ядром профессуры многих зарубежных киношкол и даже университетов, а отечественная кинопедагогика находится «на задворках» социальной и культурной жизни страны. Собственно говоря, этот тезис в значительной степени и есть ответ на седьмой вопросы анкеты...

З.Ошхнели:

По инициативе режиссера документальных фильмов - Зураба Ошхнели, в 1989 году в Тбилиси, Грузии, было основано Молодежное Телевидение, которое транслировало передачи на государственном канале в течение 13 лет. В 1992 году концепция медиаобразования и медиапродукция претерпела изменения. Мы познакомились с образовательной системой других стран (в частности, Израиля) и их принципом работы, в результате чего была создана новая грузинская модель. Молодежное телевидение было переименовано в Медиаобразовательный Центр Министерства образования и науки, где и велась работа по медиаобразованию, включая производство собственных медиатекстов. Но инертность Министерства и нехватка финансов ослабили функцию центра. В настоящее время не существует других подобных центров или молодежных студий. Есть только один канал «ЛТД» / «Creative», занимающийся производством образовательных фильмов с финансовой поддержкой от других проектов.

Т.Панхофф:

В Норвегии медиаобразование преподается в некоторых университетах и колледжах.

С.Н.Пензин:

В Воронежском государственном университете медиапедагогов не готовят по той простой причине, что на них нет спроса...

В.В.Прозоров:

Пока зарегистрирована только вузовская специализация «Медиаобразование», теперь нужно двигаться дальше...

Ф.Рогоу:

Не совсем, но, кажется, мы движемся в этом направлении. Библиотекарей теперь называют библиотечными медиаспециалистами. А некоторые университеты вводят курсы по медиаобразованию как специализации в контексте другой специальности (например, педагогика или психология).

Выводы. В целом ответы российских и зарубежных педагогов дают пеструю картину ситуации подготовки медиаобразованных педагогов в вузах. В одних странах (Норвегия, Новая Зеландия) дело обстоит лучше, в других значительно хуже. Разнобой во мнениях американских экспертов (одни из них считают, что американские университеты практически не готовят медиакомпетентных педагогов, другие – напротив, приводят примеры обратного свойства), скорее всего можно объяснить тем, что одни эксперты ведут речь именно о подготовке педагогов/учителей, а другие –

пишут о разнообразных медийных курсах, которые, в самом деле, читаются в каждом американском университете для студентов разных специальностей. Зато большинство экспертов сходятся в одном: в той или иной форме медиаобразованных преподавателей, учителей готовить нужно, хотя сегодня (и это в нынешнюю так называемую «информационную эпоху»!) на них часто нет спроса со стороны государственных структур...

Ответы экспертов на вопрос № 7: *Каковы перспективы развития медиаобразования в вашей стране в обозримом будущем? Что, по Вашему мнению, нужно сделать в первую очередь?*

Е.А.Бондаренко:

Медиаобразование – весьма перспективное направление. Однако есть тенденции, которые позволяют прийти к следующим выводам: для российского менталитета медиаобразовательная деятельность часто является просто частью грамотно организованного процесса, но не самостоятельным направлением. Это и служит причиной часто встречающихся в последнее время отзывов: «Медиаобразование? Всегда это делал – и не знал, что это так называется!» Поэтому у тех, кто выступает за организацию современного медиаобразования как отдельного направления в педагогике, есть риск оказаться в вечной оппозиции к реальному процессу. Область диалога с СМИ, которая и является областью медиаобразования, органично включена во многие аспекты организации образовательной среды и учебной деятельности, поэтому, с точки зрения лаборатории медиаобразования Института средств и методов обучения Российской Академии образования, основной путь современного медиаобразования – интеграция во все существующие формы образования, что, разумеется, отнюдь не исключает необходимости специальной подготовки учителей. Однако здесь приоритеты должны быть переведены в подготовку к практической деятельности – изучение концепций медиаобразования и его истории может быть далеко не так полезно для медиапедагога, нежели понимание сути процесса и умение в живом поликультурном диалоге с информацией СМИ ориентироваться самому и помогать это делать учащимся.

К.Бэзэлгэт:

Частично я ответила на этот вопрос выше. Я думаю, что перспективы очень хорошие. Верю, что к 2008 году медиаобразование в Англии будет реализовано и в формальном, и в дополнительном контексте; оно получит более высокий статус и будет стремиться к более определенным стандартам оценки успешности усвоения знаний.

Ф.Бэйкер:

Родители и учителя должны требовать введения медиаобразования; официальные лица должны понимать его; в настоящее время медиаобразование не находится среди приоритетных государственных задач в США.

Х.Гански:

Подчеркнуть важность медиаобразования и критики медиа относительно новых цифровых СМИ. Такими понятиями как

информационная самоопределение, защита личных сведений, кажется, пренебрегают, они недооценены. Нужно локализовать и применить на практике концепцию «цифровой грамотности» (например, www.digeulit.ec). Объединить медиаобразование с концепцией самообразования. Определить индикаторы прогресса в медиаобразовании на всех уровнях (индивидуальное изучение, организационное развитие, социальные условия). Контролировать и оценивать развитие медиаобразования.

В.В.Гура:

В обозримом будущем медиаобразование как интегрированный предмет займет большую часть времени в учебной программе школы по различным предметам. Произойдет синтез компьютерного обучения и медиаобразования. Для того, чтобы быть готовым к этому, необходимо разработать методологию и методику такого синтеза, подготовить новых медиакомпетентных педагогов и оснастить учебные заведения необходимой техникой.

Дж.Джонсон:

Вижу замечательные перспективы: основные дисциплины интегрируют элементы медиаобразования в свои программы.

Н.Ф.Хилько:

Для развития медиаобразования в России в обозримом будущем нужно делать в первую очередь следующее:

- придать ему общекультурную российскую значимость и творческую целесообразность;
- создать систему медиаэстетического воспитания;
- открыть одноименную специальность в педагогических университетах, в вузах культуры, так как нужны специалисты по медиадосу (компьютерные клубы, видеостудии, медиацентры, междiakлубы) - это педагоги досуга нового поколения и медиапедагоги со схожим профилем.

К.Христова:

Это сложный вопрос. В Болгарии много проблем, и любая из них кажется более важной, чем проблема медиаграмотности детей. Я думаю, что первый шаг - информировать учителей и родителей о том, что такое медиаграмотность и почему она так важна для их детей и учеников.

В.Л.Колесниченко:

Современное состояние медиаобразования в России можно охарактеризовать как развивающуюся систему. Подтверждением того являются указанные выше достижения. Необходимы дальнейшие исследования как теоретического, так и прикладного характера, следует изучать передовой опыт зарубежных коллег, с последующей адаптацией его в отечественной педагогике. Несомненно, следует более интенсивно развивать саму идею медиаобразования как необходимого компонента общего образования. Начинать следует уже с начальной школы (ведь существует удачный опыт наших отечественных коллег).

С.Г.Корконосенко:

В первую очередь необходимо поддержать инициаторов массового и профессионального медиаобразования, признать деятельность в этом направлении национальным приоритетом. Новое поколение свободно и критически мыслящих людей, обладающих иммунитетом к массово-коммуникационному манипулированию и к бацилле компьютеромании - это надежда государства и общества. А дальше - организационное и материальное обеспечение информационного всеобуча.

Р.Корнелл:

Перспективы медиаобразования неограниченны! Лично я считаю, что нам нужно вернуть Америку к ее демократическим корням, позволить всем ее гражданам разделить блага, которые нам достались. Нам нужно заботиться о наших больных, пожилых, бедных и необразованных. Когда мы сделаем это, тогда вероятно, можно будет посвятить все свои усилия на создание медиаобразовательных программ в масштабе всей страны. На это уйдет много времени, но сначала нам нужно навести порядок в собственном доме!

А.П.Короченский:

В первую очередь надо ввести в педагогических вузах (либо на гуманитарных факультетах университетов) специальность «медиаобразование» для подготовки квалифицированных медиапедагогов, а также ввести цикл медиаобразовательных дисциплин в школах. Сегодня только на уроках информатики школьники получают ограниченный набор сугубо технических навыков общения с компьютером и Интернетом.

С.Крюксэй:

Самый важный шаг - познакомить **всех** учителей с медиаобразованием.

Р.Кьюби:

Нам нужно финансирование медиаобразования и особенно, поддержка от органов управления образованием и от педагогических факультетов американских университетов.

Дж.Лилэнд:

Перспективы медиаобразования в Новой Зеландии находятся в диапазоне от хороших до отличных.

Е.В.Мурюкина:

Перспективы, безусловно, есть. Но на наш взгляд, в ближайшем будущем медиаобразование будет развиваться силами энтузиастов. В нашей стране этот способ проверенный и приносящий существенные результаты.

А.А.Новикова:

Включение предмета «медиаобразование» в список школьных предметов по выбору и факультативов, введение специальности «медиапедагог» в педагогических вузах.

К.К.Огнев:

На мой взгляд, необходимо укрепление ВГИКа как ядра фундаментальной кинематографической школы, внедрение вгиковского опыта в университеты и институты страны, занимающиеся подготовкой специалистов медиасферы, продуманная разработка программы

многоуровневого медиаобразования, направленного на понимание эстетики экранного искусства.

З.Ошхнели:

В Грузии возросла необходимость организации и развития медиаобразовательного центра. Грузинская система образования приближается к европейской. Мы присоединяемся к Болонскому и Копенгагенскому соглашению. Поэтому, если в Европе нужна система медиаобразования, она потребуется всем странам, которые собираются интегрировать свою систему образования в европейскую. Во-первых, нам нужно собрать информацию о европейском медиаобразовании, практике, программах, включая образовательное телевидение и его эффективность.

Т.Панхофф:

Первое, что нужно сделать - это ввести обязательное медиаобразование для всех студентов педагогических факультетов.

Ф.Рогоу:

Приоритет - исследования по эффективности медиаобразования (а не воздействию медиа). Нам нужно начинать оценивать отдельные стратегии обучения и определить стандарты наиболее эффективных, основанных на научных исследованиях, а не просто голословных заявлениях об успешных результатах. В связи с постоянно меняющимися медиатехнологиями, спрос на медиаобразование будет продолжать расти.

Е.Н.Ястребцева:

Современная школа должна стать для детей не только школой знаний, но и школой самостоятельного творчества и исследований.

Выводы. В ответах на последний вопрос российские и зарубежные эксперты продемонстрировали широкий спектр мнений относительно будущего развития медиаобразования. Тем не менее, их объединяет видение широких перспектив развития медиаобразования не только в отдаленном, но и в обозримом будущем. Поддерживая такого рода мнение, позволю себе отметить в итоге, что медиаобразование в XXI веке все сильнее заявляет о себе, как о процессе развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации с целью развития культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического/демократического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам творческого/практического самовыражения при помощи медиатехники. Наш своеобразный форум, в котором приняли участие эксперты из разных стран, высветил процесс медиаобразования под различными углами зрения: его сильные и слабые стороны, успешные подходы и разочарования. Многим странам все еще предстоит непростая работа по изменению общественного мнения (или безразличия) и привлечению внимания чиновников в сфере образования для того, чтобы включить медиаобразование в приоритетные задачи. Одна из них - развитие медиаграмотности будущих педагогов, а следственно, аккредитация соответствующей вузовской педагогической специальности. Но можем ли мы констатировать прогресс? Безусловно.

Примечания

1. Медиаобразование//*Российская педагогическая энциклопедия*. Т.1 /Гл. ред. В.В.Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. С. 555.
2. Fedorov, A. (2006). *Media Education Must Become Part and Parcel of the Curriculum. Interview in Thinking Classroom*, 2006. Vol.7, Number 3, pp. 25-30.

Медиаобразование в лицах

Учитель кино (к пятидесятилетию педагогической деятельности Олега Александровича Баранова)

*С.Н.Пензин,
кандидат искусствоведения, доцент*

Медиаобразование важно не само по себе, а ради того нового, что оно прибавляет к возможностям традиционной педагогики. Конечная цель любого образования – передать учащимся эстафету накопленного человечеством опыта, сделать их лучше. Надо ли говорить, как это трудно.

Великие открытия XIX века – фотография, звукозапись (фонограф), кино долго оставались невостребованными в средней и высшей школе. Для обучения и воспитания учитель использовал устную речь, а основными помощниками служили книга, школьная доска, карта. Вся передаваемая педагогом информация была связана с языком и оставалась знаковой, её надо уметь расшифровать (к примеру, ученик, незнающий языка, на котором говорит учитель или написана книга, ничего не поймёт). Фотография, звукозапись, кино открыли принципиально новые возможности. С их помощью информация о стране, человеке, событии и т.п. стала адекватна реальности, передавалась через изображение, в движении, в звуке, в цвете. Искусство этим сразу воспользовалось, но учебные заведения продолжали работать по старинке...

Конечно, многие педагоги понимали значение великих открытий для просвещения, идея объединения кино и школы носилась в воздухе. Кинематографисты тоже помнили о школе, снимали о ней фильмы, и у нас в стране была даже специализированная студия «Союздетфильм» (позже – киностудия детских и юношеских фильмов им. М.Горького). Для школ во времена, когда да не было еще ТВ и видео, выпускалась специальная аппаратура. Например, удобный узкоплёночный проектор «Украина». Тем не менее, кинематограф оставался за стенами школы, дети шли в кино после уроков. Педагоги проявляли интерес к новинкам техники лишь как к подсобному инструменту, а к фильмам – как техническим средствам обучения.

Во второй половине XX века ситуация изменилась. После ужасов мировых войн, после Освенцима и Гулага цивилизованный мир осознал, что необходимо исключить возможность массовой вспышки агрессии. Стало ясно, что начинать надо с воспитания свободной личности. В силу известных причин у нас начало этого процесса запоздало, но после «оттепели» и наше общество было готово к обновлению школы.

Педагогика и кино двинулись навстречу друг другу. Напомню, что именно в это время в центре внимания кинематографистов наравне с другими проблемами оказался ребенок («400 ударов» Ф.Трюффо, «Иваново детство» А.Тарковского, «Голый остров» К.Синдо, «Я родом из детства» В.Турова и множество других первоклассных фильмов).

В любом деле требуется, чтобы кто-то выступил пионером, первооткрывателем. К примеру, изобрел и впервые применил колесо, весло и т.д. В отечественной истории медиаобразования педагогом-новатором в полном смысле слова стал учитель физики тверской школы-интерната № 1 Олег Александрович Баранов. Он открыл для своих воспитанников волшебный мир кинематографа, который стал для них не еще одним рядовым предметом, а частью их ребячьей жизни, причем важнейшей. Как это произошло, Олег Александрович подробно рассказал в книге «Киноклуб в Калинин», которая стала первой ласточкой, возвестившей начало кинообразования в нашей стране. В книге были не мечты, не планы, не пожелания на будущее, а подробный рассказ о конкретном, очень успешном эксперименте. Без преувеличения, на многие годы первый научный труд О.А.Баранова стал настольной книгой, важным пособием для нас, его коллег, – начинающих медиапедагогов.

«Книга О.А.Баранова – опыт для всех. Это – опыт активного творческого отношения к искусству», – писал в предисловии кинокритик Я.Варшавский. Он побывал в школе-интернате № 1 и сделал верный вывод: «Эти ребята вступают в более личные, если так можно выразиться, соавторские взаимоотношения с фильмом. В калининском клубе монтируют из киноплёнки диафильмы, посвященные известным мастерам, лучшим их работам; склеивают из бракованных копий, полученных в конторе проката, киновикторины, альманахи. Вовсе не мечтая о поступлении во ВГИК, о карьере кинематографистов, ребята снимают, монтируют, показывают товарищам собственные небольшие фильмы. И эти, скажем по-старинному, экзерсисы помогают им постигать сложные фильмы больших мастеров, так же как детские уроки музыки, все эти нехитрые, разученные в детстве пьески и этюды, однажды сказываются при встрече с большой музыкой...»

Первая книга О.А.Баранова имеет ту особенность, что со временем ее ценность лишь возрастает. Она становится по очереди воспоминаниями, дневником, педагогическим трактатом, искусствоведческим исследованием – парадоксальное соединение перетекающих друг в друга слоев текста. Только при внимательном прочтении становится очевидной логика автора и появляется возможность присутствовать при всех интереснейших делах дольженковцев. Начинаешь понимать, что учитель добился главного: благодаря волшебному воздействию искусства дети перестали ощущать себя изгоями, аутсайдерами. Фрагменты их

сочинений, писем поражают. Далеко не каждый взрослый способен так толково рассуждать о кино.

О.А.Баранов на собственном опыте познал, что подростки - самый трудный для воспитателя контингент – пубертатный возраст, отсутствие жизненного опыта, негативное влияние среды, сверстников и т.д. Одновременно они самые благодарные зрители, ибо полностью верят в правдивость происходящего на экране. Разумеется, с поправкой на жанр: они знают, что киносказка – выдумка, равно как и фантастический фильм. Критерий в их возрасте единственный: интересно или скучно. Молодой учитель сразу стал учитывать плюсы и минусы специфики детского восприятия фильма. Он понял, что ребятам надо помочь влюбиться в кинематограф, сделать его не развлекаловкой после уроков, а необходимой частью их жизни. Он предоставил им возможность войти в мир кино, побывать, образно выражаясь, по ту сторону экрана, познакомиться не только с готовой кинопродукцией, но и узнать (в том числе и на собственном опыте), как кино снимается.

В отличие от многих медиапедагогов, Олег Александрович избрал самый трудоемкий метод – универсальный, комплексный, включающий все возможные формы работы педагога с фильмом. Как оказалось – и самый результативный.

О.А.Баранов поставил перед собой труднейшую задачу: овладеть новой специальностью, стать не только учителем физики, но и учителем кино. Никто в то время не знал, как это сделать. Нигде, ни в одном вузе кинопедагогов не готовили. О.А.Баранов совершил прорыв в неизвестное, стал обобщать свой опыт, на основании конкретных единичных фактов разрабатывать методику. Другими словами, овладел еще одним новым делом - стал ученым, одним из первых теоретиков медиаобразования, защитил кандидатскую диссертацию во ВГИКе, выступал, со статьями и книгами о кинообразовании, вступил в Совет по кинообразованию при Союзе кинематографистов.

А с чего всё началось? Почему Олега Александровича привлекла профессия педагога? Дело случая или сознательный выбор? И почему учитель физики вдруг увлекся кино, распахнул для него школьные двери? Для ответа обратимся к его детским годам, ибо мы все «родом из детства». Он вырос в рабочей семье на окраине Твери в Пролетарском районе, где основные предприятия – ещё Морозовым построенные фабрики с казармами для рабочих. Семья жила в собственном доме, который в 1941 году сгорел во время оккупации города гитлеровцами. Отец всю войну был в блокадном Ленинграде, два брата и сестра - на фронте. Старший брат погиб под Сталинградом. После войны семья пережила еще одну трагедию: в 1946 году сестра попала под поезд... Второй брат - моряк, после войны закончил военно-политическую академию, был капитаном первого ранга.

– После возвращения отца, – вспоминает Олег Александрович, – стали строить новый дом, не имея средств. Это было ужасное время. Я всегда помню неразгибающуюся спину матери. Когда окончил 7 классов, то просил маму разрешить мне учиться дальше. Она сказала: «У нас нет денег. Хочешь учиться, зарабатывай на учебу сам». И я отправился вожатым в лагерь. Каждое лето десять лет проводил в пионерских лагерях.

От себя добавлю: лучшее, что было в нашем трудном послевоенном детстве – летние лагеря. Их именовали пионерскими очень условно: там отдыхали и малышня, и старшеклассники с пробивающимися усиками. Вопреки названию они были свободны от идеологического прессинга: ни тебе, портретов усатого генералиссимуса, ни душевспасительных бесед о подвигах юных героев. Лагеря находились вне государственной образовательной системы и оставались ведомственными. В разгар сталинщины то были временными островками ребячьей свободы. Что-то от пионерской атрибутики сохранялось: отряды и звенья, линейки, рапорты, поднятие флага, праздники у костра. Но всё это носило формальный характер, доставшийся нам от бойскаутов. Судя по фильму С.Крамера «Благослови зверей и детей», по той же схеме организовывался загородный летний отдых подростков и в США. Летняя вольница хорошо показана в «Ста днях после детства» С.Соловьева. Там у ребят вожатым оказался студент художественного вуза, знакомил их с классикой живописи, ставил «Маскарад» Лермонтова. Кино отразило и иной вариант. В комедии Э.Климова «Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещен!» высмеян начальник пионерлагеря, который пытается бюрократизировать отдых: отряды борются за цифровые показатели прибавок в весе.

У лагеря в то время была масса преимуществ перед городской школой с раздельным обучением. В младших отрядах вся детвора была вместе – и на линейке, и в спальне. В средних и старших мальчишки были изолированы от девчонок лишь в палатках; остальное время они были неразлучны. Олег не случайно для заработка выбрал летний лагерь: впервые в жизни он почувствовал себя ответственным за других. Юноша пожертвовал собственным отдыхом и «пас» целый отряд с утра до позднего вечера. А ведь самому было только пятнадцать. Но то было счастливейшее лето для него. Он внезапно, как бы с разбега, перестал быть ребёнком, ощутил себя взрослым, выполняющим настоящую работу. Ему понравилось быть насадкой, за которой неотступно бегают цыплята. Упивался самостоятельностью, полной свободой действий. Требовалось лишь укладываться в распорядок дня: подъем, зарядка, завтрак, линейка, поход в лес и т.д.

В то далекое лето открылась ему поэзия педагогического поиска, его романтика. С тех пор минуло более полувека, а Олегу Александровичу по-прежнему доставляет удовольствие опекать тех, кто только-только

вступает в жизнь. Благодаря поездкам в лагеря он и полюбил профессию учителя.

– К окончанию школы мне была интересна работа с детьми, – подтверждает Олег Александрович, – и я решил поступать в педагогический институт. Оканчивал мужскую среднюю школу № 1 (одну на весь Пролетарский район). Нас было 30 парней, из них 18 были представлены к медалям. У нас были великолепные учителя, звезды! Они учили нас добру, умению мыслить. Аттестаты мы получили только 7 июля, хотя все остальные школы – 25 июня. Никто не мог поверить, что в МСШ № 1 может быть столько медалистов. Наши работы проверяли три комиссии. Итог – 13 медалистов, я среди них. Ребята спрашивают: «Олег, ты куда поступаешь?» Отвечаю: «В педагогический». А мне говорят: «Это же девичий институт, мы с тобой разговаривать не будем». Я перепугался и поступил в Московский энергетический институт на модный радиотехнический факультет. На каникулах продолжал ездить в лагеря. Получив институтский диплом понял, что инженером быть не могу. Поступаю на последний курс физико-математического факультета Калининского педагогического института. Принимая, ректор предупредил, что места при распределении мне не будет. По окончании все уехали на Карагандинскую железную дорогу, а меня направили в тверскую школу-интернат № 1»

Выпускника с двумя дипломами не случайно послали в школу-интернат. Нашу школу вечно лихорадит, идут бесконечные реформы. Во второй половине прошлого века наблюдалось повсеместное увлечение закрытыми учебными заведениями, где учащиеся и учились, и жили. Помню, что тогда в Воронеже переоборудовали несколько школ под интернаты, а в новом микрорайоне «Березовая роща» соорудили громадный комплекс из нескольких корпусов - показательную школу-интернат. Спустя время - поворот на 180 градусов, школы-интернаты стали закрывать, в опустевших учебных и спальных корпусах в «Березовой роще» разместился наш институт искусств. Закрылся потом и тверской интернат...

А жаль... Для многих учащихся подобные учебные заведения просто необходимы. О.А.Баранов в упомянутой выше книге цитирует одно из заявлений: «Прошу принять в школу-интернат мою дочь Таню Федорову из-за тяжелого материального положения и бытовых условий. Я мать-одиночка. Живем в сырой, холодной, тесной - 5 кв. метров - кухне, рядом с уборной. В зимнее время дочь готовит уроки на кровати, так как с пола дует, и на стенах иней. Родных у меня нет, во внешкольное время девочка предоставлена самой себе». Большинство воспитанников школы-интерната, подобно Тане Федоровой, из «трудных» семей. Лучезарным их детство не назовешь: беспросветная нужда, тяжелые жилищные условия, часто пьянство родителей. Чтобы их души оттаяли, и они перестали

напоминать запуганных зверьков, начинающему педагогу требовались мощные помощники. Он сделал ставку на прекрасное, на искусство, на коллективное творчество.

– Интернат - закрытое учебное заведение, – рассказывает О.А.Баранов. – Было положено по льготной цене демонстрировать ребятам на «Украине» четыре фильма в месяц: два художественных и два документальных. Директор поручил это мне как физику, тем более, что у меня были права киномеханика. Первый сеанс я сорвал, т.к. не знал, что и как делать с кинопроектором. Увидел глаза ребят: не умеешь - давай мы сделаем сами. И я поверил этим глазам, выиграл время. Организовал кружок киномехаников, затем - летний кинотеатр, потом киноклуб... Я учился вместе с ребятами. Как и они, я не знал, что такое кино, ничего в нем не смыслил. Я понимал только одно: мне надо сделать из моих оборванцев хороших людей. Единственное, что им доступно и понятно (конец 50-х годов, самые старшие в школе - шестиклассники) - это кино... Всё это заставило меня взять в руки книги по кино и быть впереди ребят, найти игровую форму работы. Мы играли. Играя, познавали жизнь, открывали ее для себя. Я жил жизнью ребят, а они - моей...

На мой взгляд, Олег Александрович немного лукавит: в кинематографе он всегда ориентировался, разумеется, лучше воспитанников. Но он прав в главном: чтобы использовать кино в учебно-воспитательном процессе, учитель обязан хорошо его знать, интересоваться его историей и теорией, самому смотреть как можно больше. Молодой учитель сразу же стал искать новые, необычные формы воспитательной работы. Начало положил его величество случай:

– Смотрели мы однажды фильм «Ласточка» (киностудия им. А.Довженко). Ребята ничего в нем не поняли и попросили меня помочь им разобраться. Я предложил: «Давайте напишем письмо актеру В.Черняку, исполнителю главной роли». И – о счастье! – судьба свела нас с великолепным человеком. Он ответил, стал писать ребятам прекрасные письма, подавал идеи, которые я реализовывал. Мы увлеклись перепиской. Ребята писали на студии режиссерам, операторам, актерам, а те отвечали, Затем стали приезжать к нам с подарками.

Подумать только, в гостях в киноклубе им.А.Довженко побывали Л.Кулешов, А.Хохлова, Л.Трауберг, М.Кузнецов, М.Булгакова, В.Строева, Э.Бочаров, Д.Фирсова и другие режиссеры и кинозвезды, а также композиторы Л.Шварц, Н.Богословский, художники Г.Мясников, Л.Ряшенцева, великий скульптор С.Коненков, киноведа И.Рачук, М.Власов, И.Долинский, Я Варшавский и другие. Слышали ли вы, чтобы в какую-то еще провинциальную школу приезжал режиссер-легенда, о котором С.Эйзенштейн, В.Пудовкин и другие новаторы Великого немого говорили: «Мы создаем фильмы, а Кулешов создал кинематограф»?

А еще состоялись многочисленные поездки членов киноклуба на «Мосфильм», киностудию им. М.Горького, в Киев на киностудию им. А.Довженко, в Кишинев на студию «Молдова-фильм». А еще - в Госфильмофонд, в столичный Дом кино. Деньги на многочисленные поездки ребята зарабатывали сами, разгружая вагоны с торфом, выращивая свиней, подрабатывая на очистке железнодорожных путей, в овощехранилищах. И это за сорок лет до массового внедрения у нас рыночных отношений! Юные кинолюбники обогнали время.

В 1967 году сотрудница «Советского экрана» Л.Пажитнова при поддержке Союза кинематографистов выпустила первый сборник по проблемам кинообразования «КДК - клубы друзей кино». На его страницах О.А.Баранов рассказал о новых формах киноклубной работы: киномузей, кинолекторий, кинопраздники.

Определить качество работы учителя очень трудно, ибо итоги педагогического воздействия сказываются не сегодня и не завтра, а в самостоятельной жизни воспитанника, вне стен школы. Олегу Александровичу повезло: о результатах его деятельности можно судить по высказываниям его питомцев. Совсем молодых и людей, умудренных жизненным опытом. Вот фрагмент письма бывшего кинолюбника из армии: «Меня вызвали к комбату, мы спорили (!), он понял меня и сказал, что я думаю правильно. Когда мы беседовали, то вошел лейтенант - секретарь бюро дивизиона. Услышав, что я говорю о киноискусстве, лейтенант выругал меня, оскорбил это искусство. Меня всего затрясло, чуть было не заплакал. Хорошо, что комбат поддержал меня»...

Молодой человек своими словами сформулировал одну из проблем медиаобразования: воинственное невежество наших противников. Кому из нас не приходилось сталкиваться (и страдать) с распространенным заблуждением, будто для наслаждения киноискусством не требуется никаких знаний, никаких усилий. Сошлюсь на воспоминания «Кинообразование в моей жизни» другого воспитанника школы-интерната № 1 офицера в отставке, инженера НИИ г.Дубна Геннадия Ильичева, опубликованные в нашем журнале («Медиаобразование, 2006, № 1, с.13-18):

«Недавно я встретил 60-летний юбилей... На юбилей ко мне приехал мой школьный учитель, наставник и друг Олег Александрович Баранов... В воспоминаниях, размышлениях и мечтах мы невольно обращаемся к началу общего пути, к 1957 году, году создания киноклуба им. Довженко. Тогда впервые к нам в шестой класс пришел молодой, высокий, красивый, элегантный учитель физики О.А.Баранов. Своей открытостью, очаровательной улыбкой, обаянием добрых глаз он сразу покорила наши детские сердца. Как все измелилось с ним! Мы, дети без отцов, «оторвыши» с дикими выходками и привычками, вдруг затихали, слушая его, подражали, уважали и... боялись. Олег Александрович не пропускал

ни одного момента нашей невоспитанности. Вспоминая об этом, мы с ним и сейчас удивляемся, как из таких «шарлатанов» получились довольно приличные люди, и приходим к выводу: киноклуб помог... Почти каждый выпускник киноклуба нашел свое достойное место в жизни, и я благодарен школе, киноклубу и особенно Олегу Александровичу Баранову за то, что они раскрыли перед нами двери в прекрасное будущее, помогли встать на ноги и разбудили в нас чувства неуспокоенности, равнодушия к ближнему, чувства, которые выводят на светлый путь».

Вот, собственно, ради чего и Олег Александрович, и все мы, его коллеги, бьёмся, ради чего придумано само медиаобразование. Как изучение изящной словесности внедрялось в дореволюционные гимназии и лицеи не ради литературы (книги существовали сами по себе), точно так же и мы выкладываемся не ради киноискусства, и уж тем более - не ради других масс-медиа (ТВ, пресса, радио, другие СМИ прекрасно сами себя защитят: и у нас, и во всем мире для их функционирования создана надежная система), а ради самих учащихся. И хотя, конечно, серьезные авторские фильмы в выигрыше от наших занятий, ибо мы готовим грамотных, восприимчивых зрителей, наша главная цель в медиаобразовании другая – позитивное развитие юной личности.

Олег Александрович с поставленной задачей блестяще справился. Вчитайтесь в письмо Г.Ильичева. Что в нем главное? Он вспоминает далекие школьные годы, проведенные с Олегом Александровичем, как самые счастливые. Вот чем может гордиться учитель: трудное время, когда старшеклассник уже не ребенок, но еще не взрослый, стали не подготовкой к будущей жизни, а полноценной жизнью с ее основным критерием - насколько ты счастлив. Воспитанники Олега Александровича инстинктивно это ощутили, оценили и ему доверяли. Молодой учитель стремился, чтобы его ученикам жилось хорошо не завтра, не после окончания школы, а сегодня, сейчас. Ему хотелось, чтобы ребята постоянно испытывали радость, чтобы и будни стали для них праздником. Он понимал, что для этого нужно какое-то общее дело, общее увлечение, которое дарит бы всем радость. Тут у него попадание в яблочко: он сделал ставку на кино, а нет ребенка, который не любил бы кино.

Если приглядеться к детям любого возраста, то легко заметить, что они не переносят одиночества, любят проводить свободное время с приятелями. Это естественно и соответствует человеческой природе. Олег Александрович провел смелый эксперимент: он предложил интернатским в друзья киноискусство. Одна из его книг, изданных в столице, так и называется «Экран становится другом» (М., 1979). Киноискусство выполняет много полезных функций: познавательную, воспитательную, эстетическую, гедонистическую, коммуникативную (средство общения). Все они одинаково важны, но для старта молодой учитель выделил коммуникативную функцию, сделал ее системообразующей. Дети должны

прежде всего подружиться с кино, а уж тогда общение с настоящим киноискусством начнет их развивать, воспитывать эстетический вкус, помогать овладевать полезной информацией и т.д.

В шестидесятые годы прошлого века тверской кино клуб им. А.Довженко стал символом нарождавшегося школьного медиаобразования, в полном смысле слова педагогическим образцом. В Питере о нем был снят фильм «Мы довженковцы», о кино клубе рассказывалось по Центральному телевидению, в журналах «Искусство кино», «Советский экран», других столичных изданиях. Фамилия его руководителя стала в отечественном медиаобразовании столь же легендарной/знаковой/нарицательной, как, скажем, не побоюсь громкого сравнения, – фамилия Чкалов для авиации. Очень точно сказал о нем мой коллега В.Л.Полевой: «Есть такое понятие - идеал. Считается, что он, подобно мечте о совершенстве, недостижим. Олег Александрович Баранов в моих глазах – идеальный учитель кино. Он создал не просто хороший ребячий клуб поклонников кино, а образцовую модель детского самостоятельного творческого коллектива». Из каскада его экспериментов остановлюсь чуть подробнее на одном уникальном проекте - создание школьного киномузея.

Молодой учитель понимал, что ребят надо не просто погрузить в мир кино, а наглядно показать, что это серьезное дело, достойное того, чтобы его изучать в школе наравне с другими предметами. Он добивался, чтобы довженковцы поняли: кино - часть культуры XX века и одновременно ее исторический первоисточник. Казалось бы, давным-давно известны школьные художественные музеи (т.е. экспонирующие произведения искусства), литературные, природные, исторические и т.д. Но лишь О.А.Баранову пришла в голову идея соединить музейную педагогику с медиаобразованием. Ни в одном другом учебном заведении киномузея нет, даже во ВГИКе; во всяком случае не было, когда я там учился в шестидесятые годы в аспирантуре, а потом бывал на стажировках в 70-80-е годы.

Сейчас в систему единого образовательного, научного и воспитательного процесса в школах и вузах все более органично включается работа музеев. Так Олег Александрович организывает музей в Тверском государственном университете, где успешно продолжается его педагогическая деятельность. В ТГУ он оборудовал (пожертвовав летним отдыхом) кабинет медиаобразования. Когда Олег Александрович прислал мне цветные фотографии кабинета, я понял, что мечта о киномузее близка к осуществлению. Оформление кабинета напоминает музейную экспозицию: стенды с кадрами из фильмов, с портретами кинематографистов, а под ними - выставка аудиовизуальной аппаратуры. И той, что облегчала учителю труд в прошлом, и современной. Олег

Александрович вновь первопроходец: о подобных кабинетах медиаобразования в других вузах что-то не слышно.

Вот так, благодаря подобным энтузиастам, в нашей стране возникло, развивалось и крепло новое направление педагогики - медиаобразование. В Совете по кинообразованию Союза кинематографистов во время его выездных сессий Олег Александрович знакомился с опытом коллег из других городов, делился своим. С благодарностью вспоминает он тех, кто стоял у истоков организации системы медиаобразования, помогал ему и другим педагогам-новаторам, которые на свой страх и риск вводили кинофакультативы в школах и вузах, руководили киноклубами:

– Много в моей жизни сделал Р.Н.Юрнев, мой научный руководитель. Все отказывались от меня. Я в трех московских вузах сдавал кандидатские экзамены по специальности, а потом мне говорили, что не могут принять диссертацию к защите, т.к. в Совете нет специалистов по проблеме. И тогда Ростислав Николаевич вывел меня на защиту во ВГИК. Он стал моим другом, бывал вместе с женой у меня в гостях; я останавливался у него на ночлег, когда приезжал в Москву. Много для меня сделал и Н.А.Лебедев. Он был моим официальным оппонентом на защите диссертации. Я часто бывал у него дома, встречи с ним незабываемы. Большой вклад в становление кинообразования внесла Ю.И.Рубина, заведующая сектором театра и кино НИИ художественного воспитания. Будучи театроведом, она всячески способствовала первым шагам по внедрению кинообразования в школы и вузы. В ее секторе работала Адель Самуиловна Строева (Карасик), защитившая диссертацию по кинообразованию уже в пенсионном возрасте. Она первая приехала в Калинин и, увидев работу киноклуба, вывела меня на тропу обобщений, заставила выступать на конференциях. В том же секторе трудился Виталий Рудалев, отдавший много сил организационной работе нашего Совета. Именно Ю.И.Рубина пригласила в НИИ выпускника ВГИКа Ю.Н.Усова, который, став, кандидатом наук, сменил ее на посту заведующего сектором.

История нашего движения порой преподносится в розовом свете: сплошь успехи энтузиастов-трудооголиков, бескорыстно думающих лишь об общем деле. Однако, как писал Стефан Цвейг в книге «Врачевание и психика», «...Происходит то, что всегда: чуть только где-либо открывается доступ к новому, как вместе с серьезными исследователями проникает туда же целая свора любопытных, мечтателей, дураков и шарлатанов». С особой наглядностью это проявилось в конце 80-х годов, когда мы объединились в ОДК - Общество друзей кино, на которое посыпались всевозможные льготы и привилегии вплоть до депутатского места в Верховном Совете СССР...

Олег Александрович на протяжении полувековой педагогической деятельности служил для нас образцом противовеса любым попыткам

использования благородной идеи в личных интересах. Он оставался учителем кино на самом передовом участке медиаобразования: шел в класс и университетскую аудиторию. Он всегда и вел себя так, что и школьники, и студенты полностью ему доверяли и, если хотите, старались подражать. Обожаемый наставник любит кино? Мы тоже его любим!

Вполне закономерно, что отличник просвещения РФ, Заслуженный учитель России О.А.Баранов стал одним из ведущих теоретиков медиапедагогики. Он выступал с докладами по кинообразованию более чем на сорока научных конференциях, опубликовал около 100 работ, в том числе книги «Кинофакультатив в школе» (Калинин, 1973), «Художественный кинематограф в работе средней школы» (Калинин, 1977), «Экран становится другом» (М., 1979), «Кино во внеклассной работе школы» (М., 1980), «Фильм в работе классного руководителя» (Калинин, 1982), «Медиаобразование в школе и вузе» (Тверь, 2002) и др. Он ученый с мировым именем, две его монографии изданы в Киеве и Праге. Об истории создания последней надо сказать особо, ибо это трудная, но славная страница в биографии Олега Александровича. Ему слово:

– В 1971 году, когда чуть улеглись страсти в связи с вводом советских войск в Чехословакию, меня в университете назначили на общественных началах крепить дружбу между чехами и русскими. Я отвечал за безвалютный обмен студенческими группами (по 10 человек). Занимался этим делом 15 лет. Ежегодно бывал в Чехословакии - в педагогических и других институтах, в университете. Самой страшной была первая поездка, а потом всё встало на место. Удалось установить великолепные отношения на уровне настоящего праздника. Проводили совместные конференции. Я приобрел хороших друзей, некоторые до сих пор ездят ко мне в гости. Успех сопутствовал нам в 1989 году, когда по распоряжению тогдашнего руководителя Союза кинематографистов, известного режиссера Э.Климова (1933-2003) я уехал в Прагу на месяц для совместной работы над монографией по кинообразованию на философский факультет пражского Карлова университета...

Здесь, как видите, проявились организаторские способности Олега Александровича. Эта очень важная грань его таланта позволила нам выпустить учебное пособие «Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью» (Тверь, 2005). Я говорю «нам», имея в виду свое соавторство. Весь тяжкий груз по изданию книги взвалил на свои плечи Олег Александрович; ему принадлежит и замысел, и претворение его в жизнь. Посмотрите на карту: где Тверь, а где Воронеж. Мы создавали общий труд по переписке, не встречаясь; но мой коллега организовал почтовый мост между нашими городами, и мы справились.

О.А.Баранову принадлежит крылатая фраза: «В начале шестидесятых годов педагоги становились искусствоведами, а

искусствоведы – педагогами». В ту пору и пересеклись наши пути. Мы пришли к общему делу с противоположных отправных пунктов, нас объединило ключевое прилагательное «трудный». Молодой учитель искал новые формы работы с «трудным» подростком. И сделал выбор: кино. Начинаящему критику было больно наблюдать, что талантливые фильмы остаются невостребованными, т.к. публика их не понимала и не принимала. Появился даже термин «трудный» фильм. Вывод простой: зрителей (в первую очередь молодых) надо готовить к восприятию подобных произведений. Нас объединила идея воспитания «трудных» подростков с помощью «трудных» (читай: хороших) фильмов. Для этого мы должны были стать учителями кино, давать уроки киноискусства.

Мы начинали буквально с нулевого цикла - на пустом месте. В нашем распоряжении не было ни фильмотек (до видео еще было далеко), ни пособий, ни учебников. Одно из дополнительных препятствий - негативное отношение коллег-педагогов и руководства: учащиеся-де и так перегружены! Мы надеемся, что наше учебное пособие, в котором делимся своим опытом, поможет всем тем, кто рискнет пойти по нашим стопам, преодолевать эти (и множество иных!) трудности. В сжатой форме книжица рассказывает будущим учителям кино, что такое фильм как произведение искусства, как средство воспитания, как помощник педагога.

Олега Александровича привлекают самые актуальные проблемы, «болевые точки» средней и высшей школы. В 2006 году он подготовил к публикации новое учебное пособие «Творческие работы студентов». Основные источники знаний для студентов - аудиторные занятия и их самостоятельная деятельность. Как добиться, чтобы наши питомцы не были пассивными? Ведь лекции и семинары, не подкрепленные творческой деятельностью самих студентов, их самообразованием и самовоспитанием, окажутся малорезультативными. Проблема осложняется тем, что творческая работа студентов опосредована профессионализмом педагога, а тот в свою очередь зависим от заинтересованности слушателей курса, их подготовки к обучению в вузе, интеллектуальных, эстетических потребностей и возможностей, от многих иных качеств личности. Особенно ощутима эта взаимозависимость в таком новом направлении педагогики как медиаобразование.

В этом отношении слушателям спецкурсов профессора О.А.Баранова (а он продолжает трудиться и в школе) повезло: у них идеальный преподаватель. Повезло и нам, медиапедагогам, что у нас есть коллега, на которого можно и нужно равняться. Именно про таких говорят: человек на своем месте.

В заключение – размышления О.А.Баранова о судьбе кинематографа в наше время, о его взаимоотношениях с подрастающим поколением:

- Кино играет огромную роль в жизни молодого человека, но рядом с ним должен встать учитель, который поможет ему увидеть, почувствовать киноискусство. Сейчас и студенты, и ученики школы (причем самых разных возрастов) с большим интересом воспринимают «старые» фильмы, многие из которых - подлинные произведения искусства. Их привлекает в киноклассике программа нравственного становления героя. С особым удовольствием ребята смотрят фильмы школьной тематики. Они узнают себя, понимают, что есть непреходящие ценности, которые не зависят от времени. Современные студенты и школьники более критичны. Телевидение выработало у них определенный стереотип восприятия, стереотип героя. Молодежь нечасто сталкивается с подлинным искусством, она зомбируется ТВ. Иногда у меня самого в голове длительное время звучат глупые рекламные фразы о пользе той или иной жвачки... Души современных ребят закрыты. Нужно найти ключ, чтобы открыть их. И знаете, хорошие фильмы мне помогают это сделать. Теперь студенты научились сами видеть и ставить проблемы. Я пытаюсь выстроить работу классного руководителя, его систему через факультатив «Кино и молодежь». Получается. В 60-е годы души ребят не были замусорены телеэкраном, воспитанники были готовы идти вместе с тобой на край света. У сегодняшних ребят надо сначала убрать поповую шелуху. Это сложно, но, на мой взгляд, возможно за счет произведений высококлассного киноискусства.

Центр изучения медиа и коммуникаций в Центрально-Европейском университете*

А.В.Федоров

* Research for this article was supported by Central European University (CEU) special and Extension Programs. The opinions expressed herein are the author's own and do not necessarily express the views of CEU.

В самом центре Будапешта, недалеко от здания венгерского парламента расположен Центрально-европейский университет (Central European University – www.ceu.hu). Обучение здесь ведется только на уровне магистратуры и аспирантуры. Выпускники разных вузов мира (включая Россию) в результате конкурсной системы получают возможность не только бесплатно учиться в CEU, но и проживать в комфортабельном университетском отеле с бассейном и компьютерными и тренажерными залами, получать стипендию, вполне достаточную для безбедного проживания в одной из самых красивых европейских столиц... В результате обучения (оно ведется на английском языке на всех факультетах вуза – историческим, политологическим, экономическим, юридическим и др.) выпускники получают дипломы международного образца, с которыми легко находят работу в США, Европейском Союзе и в других регионах планеты.

Тесно связанный с Институтом «Открытое общество» (Open Society Institute), Центрально-европейский университет также осуществляет ряд грантовых программ – для работы в библиотеке и архивах университета, для участия в двухнедельных семинарах по различным дисциплинам, для разработки новых учебных курсов для вузов, длительных научных визитов в CEU и т.д. Все эти программы доступны российским преподавателям (с ученой степенью и без нее – в зависимости от вида программы), молодым выпускникам российских высших учебных заведений. Вот почему в стенах Центрально-европейского университета можно часто слышится русская речь...

Одновременно Центрально-европейский университет – известен и своими исследовательскими достижениями. Ежегодно издательство университета публикует десятки трудов ведущей профессуры вуза. Заметное место в университете занимает и не так давно организованный Центр изучения медиа и коммуникаций (Center for Media and Communications Studies – CMCS <http://www.cmcs.ceu.hu>), руководимый докторами наук M.E.Price и M.Sukosd. Центр регулярно организует научные конференции по проблемам медиа (одна из которых – европейского уровня – успешно прошла в ноябре 2006 года). Центр поддерживает тесные научные связи с The Annenberg School for Communication at the University of Pennsylvania, The Stanhope Center for Communication Policy Research at the London School of Economic и другими университетами и научными центрами. Помимо научной работы по медийной

тематике Центр изучения медиа и коммуникаций осуществляет также обучение по магистерской программе с изучением таких дисциплин, как *Fundamental of Media and Communication Policy*, *Special Topics in Communication and Media Policy*, *Telecommunication Policy*, *Electronic Communication Regulation in the European Union* и др.

В октябре-ноябре 2006 года мне довелось заниматься научной работой в Центральном-европейском университете (до этого я уже был там *Senior Research Fellow* в 1998 году). Темой моего исследования стали проблемы медиаграмотности, в том числе и в европейском контексте. Незадолго до этого мною был проведен опрос экспертов в области медиаобразования, который показал значительный разброс – как по уровню состояния медиаобразования в конкретных государствах, так и по научным подходам. Медиаобразование в Венгрии развивается в последние годы весьма успешно. Достаточно сказать, что вслед за Канадой и Австралией Венгрия сделало медиаобразование обязательной составляющей учебного процесса во всех школах страны с 1 по 12 класс. Медийные курсы читаются во всех венгерских вузах. Ассоциация венгерских медиапедагогов *Hungarian Motion Pictures and Media Education Association* (<http://www.c3.hu/~mediaokt/angol.htm>) поддерживает тесные контакты с Ассоциациями медиаобразования многих стран, осуществляя совместные проекты (например, с Германией и Канадой).

В целом перспективы медиаобразования в Венгрии сегодня выглядят весьма обнадеживающе...

*книжная полка***История российского кино: взгляд из Америки***А.В. Федоров*

Профессор Вермонтского университета Дениз Янгблад (Denise J. Youngblood) вот уже несколько десятилетий изучает историю российского киноискусства. Она не раз приезжала в Москву, стажировалась во ВГИКе, неделями работала в столичных архивах и библиотеках, а главное – часами смотрела фильмы. В результате этих исследований ею были опубликованы монографии, в основном посвященные этапу Великого Немого в России.

В книге «Волшебное зеркало» (The Magic Mirror. The University of Wisconsin Press, 1999, 197 pp.) она рассказала американским читателям о том, как начиналось искусство кино в Российской империи. Социокультурная ситуация, наиболее известные продюсеры, режиссеры, актеры, фильмы, публика 1908-1918 годов... Все эти темы и персоналии проанализированы тщательно, подробно, с подлинно киноведческим мастерством.

Монография «Советское кино немой эпохи. 1918-1935» (Soviet Cinema in the Silent Era, 1918-1935. University of Texas Press, 1991, 336 pp.) дает объемную и широкую панораму кинематографа революционного авангарда и нэпа – вплоть до появления первых звуковых фильмов. Л.Кулешов, С.Эйзенштейн, В.Пудовкин, А.Довженко, ФЭКСы, Б.Барнет, Д.Вертов... Вот далеко не полный список кинематографистов, творчество которых анализируется в книге. Как всегда размышления Дениз Янгблад сопровождаются обширными «контекстными» параграфами, что вполне объяснимо, т.к. без знаний политических и исторических российских реалий 20-х – первой половины 30х годов XX века американским читателям было бы, наверное, трудно многое понять. В книге подробно анализируется деятельность АРКа (Ассоциации революционных кинематографистов) и ОДСК (Общество друзей советского кино), крупнейших студий тех лет, тематический и жанровый спектр фильмов. С этой работой известного американского киноведа связана и другая ее монография «Фильмы для масс» (Movies for Masses. Cambridge University Press, 1992, 259 pp.), в которой рассказывается о развлекательном спектре советских фильмов 20-х годов, о фильмах, никогда не числившихся по разряду авангарда, однако в свое время пользовавшихся огромной популярностью у публики («Медвежья свадьба», «Мисс Менд», «Закройщик из Торжка», «Процесс о трех миллионах» и т.д.). Ключевой фигурой этой книги по праву стал Яков Протазанов, названный автором «русским Гриффитом».

Последняя по времени книга Дениз Янгблад – «Покаяние» (Repentance. London-N.Y.: Tauris, 2001, 116 pp.) написана ею совместно с профессором Howard University (Вашингтон) Жозефин Уолл. В этой работе дается

подробнейший анализ (с привлечением сценария и цитат из статей российских киноведов) знаменитой притчи Тенгиза Абуладзе «Покаяние».

Д.Янгблад активно печатается в американской периодике. Статьи, посвященные творчеству А.Тарковского, А.Кончаловского и Н.Михалкова, российским фильмам о первой и второй мировой войне, «американской» теме в нашем кино... Вот далеко не полный список ее тематических пристрастий.

Недавно Дениз Янгблад завершила работу над новой монографией «Русские фильмы о войне» (Russian War Films: On the Cinema Front, 1914-2005. University Press of Kansas, 2007, 319 pp.). Хочется пожелать дальнейших удач!

Библиография

Список литературы по тематике медиаобразования, опубликованный в России в 2006 году

Монографии, научные сборники, учебные пособия 2006 года:

Гура В.В. Теория и практика педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 74 с.

Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Под ред. **А.П.Короченского**. Белгород: изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. 368 с.

Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале прессы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.

Преподаем журналистику: взгляды и опыт (Медиаобразование: концепции и перспективы)/Ред.-сост. **С.Г.Корконосенко**. СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2006. 152 с.

Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 с.

Челышева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.

Шариков А.В., Фазульянова С.Н., Петрушкина Е.В. На пути гармонизации медиа и общества (медиаресурсы и медиаобразование в школах Самары). Самара, 2006. 50 с.

Статьи в журналах и научных сборниках 2006 года:

Fedorov, A. (2006). Media Education Must Become Part and Parcel of the Curriculum. In: *Thinking Classroom*. Vol.7. N 3, pp.25-30.

Агибалова Г.М. Роль медиаобразования в формировании духовно-знаниевых компетенций//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.223-225.

Александрова М.М. Формирование коммуникативной культуры учащихся в аспекте медиаобразования на уроках информатики и информационных технологий//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.182-184.

Альварес Н.Л. Медиаобразование и межкультурные коммуникации: от виртуальных проектов – к реальным результатам//Медиаобразование. 2006. N 2. С.21-27.

Бабкина Н.А. Медиа в современном российском социуме//Медиаобразование. 2006. N 2. С.101-102.

Баранов О.А., Пензин С.Н. Медиа, современная семья и школьник//Медиаобразование. 2006. N 2. С.27-41.

Блохина Ю.В. Медиапедагогика как способ развития личности и социальной адаптации глухих подростков//Человек в системе коммуникации/Ред. В.Г.Тихонов, Е.П.Савруцкая. Н.Новгород: Изд-во Нижегородского гос. лингвист. ун-та, 2006. С.315-317.

- Бобкова Т.В.** Использование медиаобразовательных и информационных технологий на уроках развития речи//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.97-105.
- Бочарская И.А.** Роль медиаобразования в системе формирования культуры личности старшеклассника//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.239-241.
- Гвоздева И.А.** Создание коммуникативных ситуаций на уроках русского языка и литературы на основе использования медиаобразовательных технологий//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.209-211.
- Голубева Е.И.** Основы взаимодействия с информацией как инструмент формирования у школьников представления о целостности мира//Медиаобразование. 2006. N 2. С.42-48.
- Гончарова В.Н.** Элементы медиаобразования на уроке математики//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.185-186.
- Григорова Д.Е.** Каков он – журналист XXI века. И как его обучать? //Медиаобразование. 2006. N 3. С.114-119.
- Григорова Д.Е.** Кино и время//Медиаобразование. 2006. N 3. С.110-112
- Григорова Д.Е.** Медиаобразование и проблема информационно-психологической безопасности личности (на материале реалити-шоу)//Медиаобразование. 2006. N 3. С.21-29.
- Григорова Д.Е.** Общество в эпоху новых технологий//Медиаобразование. 2006. N 2. С.104-106.
- Григорова Д.Е.** Становление российского медиаобразования: исторические этапы и теоретические основы//Медиаобразование. 2006. N 3. С.112-114.
- Гудилина С.И.** Модернизация общего среднего образования: медиаобразование и информационно-коммуникативные технологии//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.8-12.
- Гура В.В.** Гуманитарный потенциал педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов//Педагогика: семья, школа, общество. Кн.6/Под ред. О.И.Кирикова. Воронеж, 2006.
- Гура В.В.** Информационная компетентность социального педагога как составляющая профессиональной подготовки//Развитие личности в образовательных системах Южно-российского региона. Ч. III. Ростов, 2006. С.42-43.
- Гура В.В.** Медиакультура как когнитивный фильтр для медиавируссов//Медиаобразование. 2006. N 2. С.16-20.
- Гура В.В.** Проблема гуманитарной экспертизы электронных образовательных ресурсов//Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. М.: Смысл, 2006. С.424-428.
- Гура В.В.** Психологическая поддержка обучения в электронно-образовательной среде//Развитие личности в образовательных системах Южно-российского региона. Ч. I. 2006. С.181-183.

Гура В.В. Синергетический подход в педагогическом проектировании электронных медиаобразовательных ресурсов//Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Спец.вып. Гуманит. науки. 2006. С.47-50.

Гура В.В. Системный подход при педагогическом проектировании медиаобразовательной среды//Известия ТРТУ. 2006. № 2. С.118-122.

Гура В.В. Теория педагогического проектирования личностно ориентированных электронных медиаобразовательных ресурсов//Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. 2006. Спец. вып. С.29-31.

Демидов А.А. Компакт-диск «Медиаобразование. Медиapedагогика. Медиажурналистика» – новая инициатива МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» и Ассоциации кинообразования и медиapedагогики России//Медиаобразование. 2006. N 1. С.4-9.

Жукоцкая З.Р., Горелова Е.В. Медиаобразование в контексте формирования информационной культуры личности//Человек в системе коммуникации/Ред. В.Г.Тихонов, Е.П.Савруцкая. Н.Новгород: Изд-во Нижегородского гос. лингвист. ун-та, 2006. С.285-288.

Иванова Л.А. Кафедра педагогики в вузе как центр научно-исследовательской работы в области проблем медиаобразования в школьной и вузовской педагогике//Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России/Ред. сов.: А.П.Тряпицына, Н.А.Лабунская, И.В.Гладкая. СПб: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 2006. С.312-323.

Ильичев Г. Кинообразование в моей жизни//Медиаобразование. 2006. N 1. С.13-18.

Ким В.А. О визуальном воспитании школьников//Медиаобразование. 2006. N 3. С.34-39.

Колесниченко В.Л. Интернет-грамотность в Канаде: проблемы и решения//Медиаобразование. 2006. N 3. С.62-68.

Колесниченко В.Л. Канада – лидер медиаобразования//Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. 2006. N 1. С.68-72.

Колесниченко В.Л. Медиаобразование на материале телевидения (канадский опыт)//Преподаватель высшей школы в XXI веке. Сб.4. Таганрог: Изд-во Таганрог. радиотех. ин-та, 2006. С.141–145.

Колесниченко В.Л. Оракул электронного века//Медиаобразование. 2006. N 1. С.46-49.

Корконосенко С.Г. Педагогика журналистики: вариант для Таджикистана//Медиаобразование. 2006. N 4. С.

Короченский А.П. Медиаобразование как фактор демократизации телевидения (европейский опыт) //Медиаобразование. 2006. N 3. С.44-53.

Короченский А.П. Существенный вклад в совершенствование медиакультуры коммуникаторов//Медиаобразование. 2006. N 4. С.

Кругликова Л.С. Медиаобразование как условие развития профессиональной компетенции педагогов//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.364-369.

Кто есть кто в российской медиapedагогике//Медиаобразование. 2006. N 1 С.73-93. № 2. С.62-86.

Кутькина, О.П. Педагогические условия формирования медиакомпетентности студентов библиотечно-информационной специальности//Психодидактика высшего и среднего образования. Барнаул : Изд-во БГПУ, 2006. Ч. 2. С. 278–281.

Листенгартен В.С. Союз кино и педагогики//Медиаобразование. 2006. N 1. С.94-97.

Лиханова Е.Н. Социально-психологический и морально этический аспекты экранной культуры современного подростка//Медиаобразование. 2006. N 1. С.22-38.

Максимова В. Журналистское образование: сумма технологий, или культура творчества?//Медиаобразование. 2006. N 1. С.39-45.

Мельник Г.С. Подходы в изучении проблемы журналистского образования в России//Massmedia. XXI век. 2006. № 1.

Мельникова Е.М. Медиаобразовательный потенциал детской периодики белгородской области//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.229-236.

Михарева Н.Б. Медиаобразовательные технологии как средство личностно-ориентированного и деятельностного обучения//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.369-375.

Мурюкина Е.В. Классификация показателей развития аудитории в области медиакультуры//Дополнительное образование. 2006. № 6. С.39-42.

Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы (практический аспект)//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.59-62.

Мурюкина Е.В. Медиаобразование студентов педагогических вузов для работы в школе с целью формирования информационной культуры у учащихся//Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.

Мурюкина Е.В. Роль кинопрессы в формировании медиакультуры/медиакомпетентности аудитории//Медиаобразование. 2006. N 3. С.30-33.

Мурюкина Е.В. Российская кинопресса: современное состояние, тенденции развития//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.225-229.

Новикова А.А. Методика проведения медиаобразовательных занятий, интегрированных в курс английского языка//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.82-85.

Новикова А.А. Современные тенденции развития медиаобразования в США//Медиаобразование. 2006. N 3. С.54-61.

Новикова А.А. Технология веб-квестов как средство развития медиаграмотности учащихся//Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.537-539.

Пантелеева Е.Е. Медиаобразовательные технологии в школьной практике//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.376-378.

- Парменова Н.А.** Медиаобразование на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.315-317.
- Плавкина А.А.** Формирование коммуникативной компетентности на основе медиаобразовательных технологий (на уроке информатики) //Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.180-182.
- Подкопаева Е.В.** Кино для историка//Медиаобразование. 2006. N 1. С.18-21.
- Постовая Л.Б.** Формирование коммуникативной компетентности на основе использования медиаобразовательных технологий (на уроках развития речи в 6 классе)//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.206-208.
- Разлогов К.Э.** Медиаобразование – мифы и реальность//Медиаобразование. 2006. N 3. С.90-93.
- Рудакова Д.Т.** Развитие коммуникативной культуры на основе использования информационно-коммуникативных технологий//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.111-118.
- Рыжих Н.П.** Медиаобразование в свете диалога культур//Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2006. N 2. С.136-139.
- Рыжих Н.П.** Обучение студентов в рамках курсов педагогической специализации «Медиаобразование» //Медиаобразование. 2006. N 4. С.
- Сальный Р.В.** Кинопресса, школьники и медиаобразование//Медиаобразование. 2006. N 3. С.122-124.
- Сальный Р.В.** Медиа: проблемы власти и свободы//Медиаобразование. 2006. N 2. С.102-104.
- Сальный Р.В.** Мыслить критически//Медиаобразование. 2006. N 3. С.120-122.
- Сальный Р.В.** Развитие восприятия аудиовизуального медиатекста у старшеклассников//Материалы XIII международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов»/Ред. А.И.Андреев, И.А.Алешковский. Т.2. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.418-419.
- Симаков В.Д.** Из истории кинолюбительства в России//Медиаобразование. 2006. N 3. С.4-17.
- Симаков В.Д.** Воздействие медиатекста и свет в кадре//Медиаобразование. 2006. N 4. С.
- Симаков В.Д.** Когда в руках видеокамера//Искусство в школе. 2006. № 1. С.55-56. Содержание журнала «Медиаобразование» за 2006 год//Медиаобразование. 2006. N 4. С.
- Список диссертаций по тематике медиаобразования, медиаграмотности, медиакультуре, информационной культуре, медиаграмотности, информационной грамотности, компетентности (с 2000 по 2006 годы)//Медиаобразование. 2006. N 4. С.
- Список литературы по тематике медиаобразования, опубликованной в 2006 году на русском языке//Медиаобразование. 2006. N 4. С.

- Столбникова Е.А.** К вопросу о медиаграмотности современных педагогов//Глобализация: pro et contra: «Глобализационный вызов истории на рубеже тысячелетий: приоритеты российской культуры и искусства». СПб., 2006. С. 265-267.
- Столбникова Е.А.** Медиаграмотность как профессиональная компетентность//Проблемы модернизации высшего профессионального образования. Волгодонск, 2006. С.62-67.
- Столбникова Е.А.** Медиаграмотность современных педагогов как профессиональная компетентность//Медиаобразование. 2006. N 2. С.55-61.
- Столбникова Е.А.** Проблемы информационной безопасности современного студенчества//Современные проблемы прикладной психологии». Ярославль, 2006.
- Туликов А.В.** Перспективы реализации международного проекта ECDL в Российской Федерации//Медиаобразование. 2006. N 2. С.49-54.
- Ушакова С.В.** Роль журналистики в развитии медиакультуры аудитории//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.222-224.
- Факторович А.Л.** Медиаобразование и специфика региональной информационной политики//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.236-238.
- Федоров А.В.** Анализ медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории//Инновации в образовании. 2006. N 6. С. 24-38.
- Федоров А.В.** Варианты тестов, проблемных вопросов и заданий, наиболее часто используемых зарубежными педагогами на занятиях медиаобразовательного цикла//Медиаобразование. 2006. N 2. С.87-100.
- Федоров А.В.** Интегрированное медиаобразование в российской школе: анализ обязательного минимума содержания//Инновации в образовании. 2006. № 2. С.5-13.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития медиаграмотности аудитории//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.18-26.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития медиаграмотности студентов педагогических вузов//Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.549-551.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.214-221.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности//Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России/Ред. сов.: А.П.Тряпицына, Н.А.Лабунская, И.В.Гладкая. СПб: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 2006. С.323-332.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности//Инновационные образовательные технологии. 2006. N 4. С.44-50.

- Федоров А.В.** Кто есть кто в зарубежной медиапедагогике//Медиаобразование. 2006. N 3. С.72-89.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Латинской Америке//Медиаобразование. 2006. N 3. С.69-71.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Соединенном Королевстве и Ирландии//Медиаобразование. 2006. N 4. С.
- Федоров А.В.** Медиаобразование должно стать частью учебных программ//Перемена. 2006. № 3. С.25-30.
- Федоров А.В.** Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//Инновации в образовании. 2006. N 4. С.175-228.
- Федоров А.В.** Международные конференции по медиаобразованию//Медиаобразование. 2006. N 1. С.50-72.
- Федоров А.В.** Обоснование модели медиаобразования будущих педагогов//Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.
- Федоров А.В.** Основные модели медиаобразования в США//Человек в системе коммуникации/Ред. В.Г.Тихонов, Е.П.Савруцкая. Н.Новгород: Изд-во Нижегородского гос. лингвист. ун-та, 2006. С.278-281.
- Федоров А.В.** Поиски новых ориентиров в медиаобразовании//Журналистика и медиарынок. 2006. № 7 – 8.
- Федоров А.В.** Программа учебного курса «Медиаобразование в западных странах»//Медиаобразование. 2006. N 3. С.95-109
- Федоров А.В.** Школьные учителя и проблема «экранного насилия»//Инновационные образовательные технологии. 2006. № 1. С.35-47.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Интерактивное развитие медиакомпетентности в Web Quest и деловой интернет-игре//Медиаобразование. 2006. N 4. С.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Ключевые теории медиаобразования//Преподаем журналистику: взгляды и опыт/Ред.-сост. С.Г.Корконосенко. СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2006. С.51-84.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Медиаобразование в США: методические подходы//США и Канада: Экономика-Политика-Культура. 2006. № 1. С.110-119.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Становление медиаобразования в зарубежных странах в 20-х – 40-х годах XX века//Медиаобразование. 2006. N 3. С.18-20.
- Федорцова С.С.** Восприятие медиатекстов старшеклассниками//Высокие технологии в педагогическом процессе/Ред. А.А.Червова. Т.2. Н.Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2006. С.237-239.
- Федорцова С.С.** Инфокоммуникационные технологии в процессе обучения//преподаватель высшей школы в XXI веке. Сб.4. Ростов: изд-во Рост. гос. ун-та путей сообщения, 2006. С.165-169.
- Федорцова С.С.** Медиаобразование в информационном обществе//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.246-248.
- Федорцова С.С.** Медиатексты в современном образовании//Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. 2006. Спец. вып. С.76-78.
- Хилько Н.Ф.** Аудиовизуальное творчество как художественно-эстетическая деятельность//Искусство и образование. 2006. № 1. С.59-71.
- Хилько Н.Ф.** Коллективные и авторские компоненты педагогических технологий аудиовизуального творчества//Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.

- Хилько Н.Ф.** Медиасреда в системе взаимоотношений с экранной информацией//Медиаобразование. 2006. N 4. С.
- Худолеева Е.И.** Педагогические проблемы современного медиаобразования в России//Материалы 56-й научно-практической конференции преподавателей и студентов. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2006. С.92-99.
- Худолеева Е.И.** Преимущества и недостатки использования компьютера при решении педагогических проблем медиаобразования в ФРГ и в России//Компьютерные учебные программы и инновации. 2006. № 7. С.152-157.
- Челышева И.В.** Анализ и интерпретация медиатекста в отечественном медиаобразовании//Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.553-554.
- Челышева И.В.** Генезис проблемы анализа медиатекста в российском кинообразовании: основные подходы и тенденции//Медиаобразование. 2006. N 2. С.4-15.
- Челышева И.В.** Генезис теоретических и терминологических подходов к российскому медиаобразованию//Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2006. N 2. С.147-151.
- Челышева И.В.** Медиаобразование продолжается. Новый компакт-диск//Журналистика и медиарынок. 2006. №2-3.
- Челышева И.В.** Медиаобразование продолжается//Медиаобразование. 2006. N 1. С.97-102.
- Челышева И.В.** Медиатекст и его прочтение//Медиаобразование. 2006. N 1. С.102-104.
- Челышева И.В.** Медиаэкология на современном этапе//Медиаобразование. 2006. N 1. С.104-105.
- Челышева И.В.** Основные направления медиаобразовательных педагогических технологий в России//Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.
- Челышева И.В.** Основные тенденции развития медиаобразования в постсоветском пространстве//Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.208-214.
- Челышева И.В.** Проблема насилия в жизни общества и на экране//Медиаобразование. 2006. N 3. С.124-125
- Шариков А.В.** Шаг навстречу: кино, наука, образование//Медиаобразование. 2006. N 1. С.10.

Список диссертации по тематике медиаобразования, защищенных с 2000 по 2006 годы

- Гончарук А.Ю.** Педагогические условия развития эстетического отношения школьника к действительности средствами зрелищных искусств: Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2000.
- Дейкина А.Ю.** Развитие познавательный интересов дошкольников в процессе медиаобразования: Дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2000.
- Дорофеева М.Г.** Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника. Дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2000.
- Егорова Ю.Н.** Мультимедиа как средство обучения в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2000.
- Журин А.А.** Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы: Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2004.
- Залагаев Д.В.** Развитие медиаграмотности учащихся в процессе обучения информатике. Дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005.
- Змановская Н.В.** Формирование медиаобразованности будущих учителей. Дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004.
- Кириллова Н.Б.** Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации. Дис. ... д-ра культурологии. М., 2005.
- Ковшарова Т.В.** Формирование медиаобразованности старшеклассников в эколого-информационном педагогическом пространстве урока. Дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2006.
- Коновалова Н.А.** Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза. Дис. ... канд. пед. наук. Вологда, 2004.
- Короченский А.П.** Медиакритика в теории и практике журналистики: Дис. ... д-ра филол. наук. СПб, 2003.
- Кузнецова Т.С.** Дополнительная учебная информация как средство организации учителем образовательной среды. Дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2005.
- Кутькина О.П.** Педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих библиотечно-информационных специалистов. Дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2006.
- Леготина Н.А.** Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Дис. ... канд. пед. наук. Курган, 2004.
- Соколова Н.Ю.** Использование компонентов медиаобразования при изучении квантовой физики. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
- Мурюкина Е.В.** Формирование медиакультуры старшеклассников (на материале кинопрессы). Дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2005.
- Недбай В.В.** Формирование медиакультуры младшего подростка. Дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2006.
- Новикова А.А.** Теория и история развития медиаобразования в США (1960-2000): Дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2000.
- Павлычева Е.Д.** Влияние электронных масс-медиа на социальную идентификацию подростков. Дис. ... канд. социол. наук. М., 2006.
- Панарина Т.В.** Гражданская социализация студентов в условиях. Дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2006.
- Рыжих Н.П.** Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Дис. ... канд. педаг. наук. Ростов, 2006.
- Столбникова Е.А.** Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2005.

Тарасов К.А. Насилие в произведениях аудиовизуальной культуры: отображение, воздействие, социальное регулирование (на материале киноискусства). Дис. ... д-ра культурологии. М., 2006.

Тарасов К.А. Эффект воздействия насилия в художественных фильмах на подрастающее поколение: Дис. ... канд. социол. наук. М., 2000.

Фоминова М.Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.

Селевко А.Г. Социально-педагогические условия оптимизации влияния средств массовой коммуникации на социализацию сельских школьников. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.

Стрельников В.Н. Медиафакультет как форма внедрения компьютерных технологий в процесс подготовки библиотечно-информационных специалистов. Дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2002.

Фрайфельд Е.Б. Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в высшей школе. Дис. ... канд. пед. наук. Н.Новгород, 2006.

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

Чельшева И.В. Основные этапы развития медиаобразования в России: Дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2002.

Шипнягова Е.Я. Формирование готовности будущих педагогов к интеграции медиаобразования в образовательный процесс школы. Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2003.

Якушина Е.В. Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.