

А. Федоров, проф., А. Новикова, канд. пед. наук  
Таганрогский педагогический университет

## Медиа и медиаобразование\*

### Постановка проблемы

Масштабы влияния медиакультуры возрастают с каждым годом, что и понятно: видео, CD-ROM, DVD, Интернет открывают широчайшие возможности для индивидуального общения с экраном. Пользователь может выбрать любую интересующую его кассету или диск, любой сайт; в ходе просмотра в любой момент остановить изображение, вернуть экранное действие (чтобы, например, лучше разобраться в сложном эпизоде, тексте и т.п.); получить дополнительную информацию в интерактивном режиме; просмотреть один и тот же аудиовизуальный материал на разных языках и т.п. Иными словами, персональный компьютер позволяет не только прочитывать или создавать тот или иной текст, но и реализовывать творческие идеи особым, виртуальным, образом. Нескончаем и перечень компьютерных озвученных игр с объемным изображением, способных не только развлекать, но и содействовать повышению скорости реакции, развитию памяти, интеллекта, логики, внимания, художественного восприятия и воображения. Современные технологии позволяют любому желающему создавать свои собственные компьютерные фильмы, энциклопедии, газеты, журналы, сайты в Интернет...

Огромные возможности для развития творческих способностей человека открывает и видеосъемка, не требующая (в отличие от киносъемки) громоздкой системы дополнительных средств. Теоретически она доступна каждому, да и результаты можно увидеть сразу: на экране телевизора или монитора. Таким образом, и видеотворчество, постепенно обретая массовый характер, перестает быть достоянием только профессионалов.

Особую роль в экспансии медиа играет спутниковая связь, благодаря которой можно принимать десятки, если не сотни, телевизионных каналов, причем из самых разных стран.

Сегодня современные медиа-СМИ превратились в средство комплексного освоения человеком окружающего мира (в его социальных, моральных, психологических, художественных и интеллектуальных аспектах). Велик потенциал медиакультуры и в современном образовательном процессе. Обладая широким спектром возможностей для развития человеческой личнос-

ти, ее эмоциональной и интеллектуальной сферы, средства медиа способствуют становлению самостоятельного творческого, а нередко, и критического мышления, современного мировоззрения, эстетического сознания, навыков художественного восприятия и анализа; позволяют активизировать знания, полученные в ходе изучения традиционных дисциплин. Но..... С тем большим сожалением приходится констатировать, что в большинстве российских учебных заведений значение потенциала современных медиа недооценивается, а сами их возможности не используются.

Разумеется, сохраняться долго такая ситуация не может, хотя бы потому, что интенсивность информационного потока (прежде всего аудиовизуального: кино, телевидение, видео, Интернет) растет стремительно. Различные средства медиа сегодня уже становятся важнейшим фактором формирования сознания и мировоззрения учащихся. Их использование в учебном процессе напрашивается просто само собой, хотя вписать их в структуру традиционного образования будет непросто.

Облегчает положение дел та популярность, которой пользуются современные информационные средства у молодежи. Интерес к медиатекстам обусловлен несколькими факторами, в частности, возможностью использования терапевтической, компенсаторной, рекреативной, эстетической, познавательной, информационной, коммуникативной, нравственной, социальной, катарсической и других функций искусства; зрелищно-развлекательных жанров (как правило, базирующихся на мифологии) с опорой на стандартизацию, серийность, сенсационность, систему «эмоциональных перепадов», способствующих снятию нервного напряжения зрителей, эффект гипнотизма, наконец.

В последние годы было проведено немало исследований, затрагивающих проблему влияния медиа на школьную и студенческую аудиторию, авторы которых в целом согласны с тем, что, наряду с поп-музыкой и спортом, общение с произведениями медиакультуры занимает у детей и молодежи одно из первых мест [6, 7]. При этом медиакультура (к примеру, телепередачи и экранные тексты Интернет), органично вобравшая в себя черты литературы, театра, музыки, изобразительного искусства, во многих случаях обладает весьма широким спектром действия.

Особое место в молодежной аудитории принадлежит студентам университетов и педагоги-

\*Статья подготовлена при поддержке РГНФ, грант 01-06-00027а.

ческих вузов: ведь именно выпускники этих учебных заведений во многом определяют облик будущей отечественной школы, эффективность обучения в которой будет зависеть в том числе и от того, как они овладели навыками использования современных средств коммуникации. В связи с этим роль и значение медиакультуры в учебном процессе высшей школы значительно возрастает, в частности, и с точки зрения возможностей ее использования для развития эстетических способностей, вкуса учащихся. А между тем, высокий уровень подобных способностей, по данным Н.Афониной, демонстрируют только 5-6% студентов и 10-20% преподавателей [1, с.145]; из 3610 студентов всего 5% показывают высокий уровень эстетической культуры [2, с.22].

Касаюсь роли медиакультуры в современном образовании, стоит отметить, что большая часть педагогов используют медиа как элементарное средство наглядной агитации, даже не подозревая, например, о «богатейших перцептивных возможностях экранных искусств, способных на интегральном уровне комплексно решать проблему интеллектуального и эстетического воспитания и художественного развития» [4, 5].

Вывод из сказанного очевиден: целенаправленное медиаобразование необходимо.

Но какое содержание стоит за этим понятием – «медиаобразование»? «Психолого-педагогический словарь» определяет его как «направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации. Основная задача 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 и современных информационных технологий» [3, с. 241].

И тут нужны уточнения. Медиаобразование, будучи тесно связанным не только с педагогикой и художественным воспитанием, но и такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведение (включая киноведение, литературоведение, театроведение), культурология, история (мировой художественной культуры и искусства), психология (искусства, художественного восприятия, творчества) и т.д., кроме удовлетворения нужд современной педагогики в развитии личности, позволяет расширить и спектр методов и форм проведения занятий с учащимися. Комплексное же изучение прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернет, виртуального мира компьютера (синтезирующих черты практически всех традиционных искусств)

помогает устранить целый ряд существенных недостатков традиционного художественного образования: одностороннее, изолированное друг от друга изучение произведений литературы, музыки или живописи; обо-собленное рассмотрение их формы (так называемых «выразительных средств») и содержания.

Медиаобразование предусматривает использование методики проведения занятий, основанной на проблемных, эвристических, игровых и других продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность, самостоятельность мышления, стимулирующих творческие способности учащегося через непосредственное вовлечение их в творческую деятельность – восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре. Возможность сочетания лекционных и практических занятий обеспечивает своеобразное включение учащихся в процесс создания произведений медиакультуры (т.е. погружение во внутреннюю лабораторию основных медиапрофессий), причем как в автономном варианте, так и в случае интеграции в традиционные учебные предметы.

Таким образом, в качестве основных условий развития медиаобразования в России можно выделить такие, как:

- общая ориентация на развитие личности (включая формирование эстетического сознания, художественного восприятия, вкуса и т.д.; развитие критического мышления, творческих потенций индивидуальности);
- учет психологических особенностей, спектр реальных интересов и предпочтений детской и молодежной аудитории;
- разработка критериев развития медиавосприимчивости и способности к критическому, художественному анализу медиатекстов;
- совершенствование моделей, программ, методик, форм проведения занятий со школьниками и студентами на материале медиа (в том числе и с использованием зарубежного опыта);
- модернизация материально-технической базы процесса обучения;
- включение в вузовские (и школьные) программы курсов, предусматривающих изучение медиакультуры.

Что же касается системы медиаобразования, то она, думается, должна включать:

- целевые установки на развитие личности;
- компонентность, т.е. ряд составляющих системы, – педагоги (учителя, преподаватели) и воспитуемые (школьники, студенты); средства обучения и воспитания (произведения медиакультуры и др.); педагогическая модель (констатация уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в

конкретной аудитории); стимуляция креативных способностей (через творческую деятельность в области медиа); формирование целостного восприятия и анализа медиатекстов (с учетом специфики определенного вида медиа — пресса, телевидение, радио, кинематограф, Интернет и т.д.), индивидуального творческого и критического мышления; знакомство с основными этапами истории медиакультуры;

— структурность (взаимосвязь компонентов системы, логическая обоснованность последовательности этапов модели — практические занятия креативного характера опережают занятия теоретического плана, что дает аудитории возможность развить целостное восприятие медиатекстов без присущего традиционному преподаванию доминирования интеллектуального содержания над эмоциональным);

— функциональность (содержательная часть, эвристическая, проблемная, игровая методика проведения занятий);

— коммуникативность, т.е. соотнесение модели, программы, методики с современной социокультурной ситуацией, доминирующими психологическими аспектами медиавосприятия (компенсаторными, терапевтическими, рекреативными и др.), с возможностями средств массовой информации и т.д.;

— практическая реализация и результативность.

Итак, необходимость создания исторически, теоретически и методически обоснованного отношения к медиаобразованию (в России и за рубежом) как эффективному средству развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсификации информационных потоков представляется весьма настоятельной.

В связи с этим определенным интерес вызывает вопрос о том, каковы же подходы к медиаобразованию российских и зарубежных коллег. К рассмотрению наиболее распространенных из них мы и переходим.

#### Литература

1. Афолина Н.А. Формирование навыка эстетической оценки произведений искусства в профессиональной подготовке учителя начальных классов: Дис. .... канд. пед. наук. — М., 1986. — 183 с.
2. Москвичева Л.Н. Эстетическое развитие личности и ее творческий потенциал. — М.: Знание, 1985. — 64 с.
3. Психолого-педагогический словарь / Сост. В.А.Мижеринов. — Ростов: Феникс, 1998. — С.241.
4. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. .... докт. пед. наук. — М., 1989. — 362 с.
5. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. — М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. — 65 с.
6. Цымбаленко С.Б., Шариков А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. — М.: ЮНПРЕСС, 1998. — 45 с.

## Основные теории медиаобразования

Разработке самых различных направлений и проблем медиа (в основном — в частных, конкретных аспектах, связанных с кино, прессой или телевидением) посвящено немало работ отечественных и зарубежных авторов. Условно эти работы можно разделить на следующие группы:

— исследования констатирующего характера, в которых содержатся сведения о восприятии медиатекстов в различных странах разными возрастными категориями с разными уровнями развития (А.Карон, И.Левшина, К.Тарасов, Ю.Усов, А.Федоров, А.Шариков, С.Шеин, Э.Харт и др.);

— работы общетеоретического характера, не только анализирующие, но и предлагающие концепции, модели, методы медиаобразования и масс-медиа в целом (К.Бэзэлгейт, Д.Бэкингам, Л.Зазнобина, Д.Консидайн, Р.Кьюби, Р.Куин, Л.Мастерман, С.Пензин, А.Спичкин, К.Тайнер, Ю.Усов, А.Федоров, А.Шариков, Э.Харт, Р.Хоббс и др.);

— труды, связанные с конкретными методиками медиаобразования (Л.Баженова, О.Баранов, Е.Бондаренко, К.Бэзэлгейт, Д.Бэкингам, К.Ворсноп, Л.Зазнобина, Д.Консидайн, А.Карон, Р.Куин, С.Пензин, Г.Поличко, Ю.Рабинович, А.Спичкин, К.Тайнер, Ю.Усов, А.Федоров, А.Шариков, Э.Харт, Р.Хоббс и др.).

Известно также, что к исследованию проблем медиаобразования существует несколько различных подходов, в частности:

— интегрированный — через уже имеющиеся учебные предметы литературы, изобразительного искусства, истории, музыки и т.д. (сторонниками данного подхода являются Л.Зазнобина и исследовательская группа лаборатории технических средств обучения и медиаобразования РАО, А.Спичкин, Э.Харт, К.Бэзэлгейт и многие другие отечественные и зарубежные медиапедагоги);

— факультативный, предполагающий создание сети факультативов, кружков, клубов медиаобразовательного цикла (О.Баранов, И.Левшина, В.Монастырский, Г.Поличко, Ю.Рабинович, Ю.Усов, А.Федоров, Л.Баженова и исследовательская группа лаборатории экранных искусств Института художественного образования РАО и др.);

— наконец, специализированный, в основе которого — введение нового предмета, спецкурса, связанного с медиакультурой (С.Пензин, Г.Поличко, Ю.Рабинович, Ю.Усов, А.Федоров и др.).

В целом же пока в России вопрос о медиаобразовании остается открытым. Представляется, что перспективы его решения связаны с наметившимся в последние годы отходе от унификации учебного процесса, появлением новых типов учебных заведений, введением широкого спектра дисциплин по выбору.

Но если споры относительно обязательности медиаобразования в школах еще идут, то в университетах и педвузах ситуация несколько иная. Здесь необходимость введения спецкурса, связанного с изучением медиакультуры, признается всеми. Дело в том, что деятельность учителя, не умеющего полноценно воспринимать аудиовизуальную информацию и работать с ней, не владеющего методикой медиаобразования, просто не может отвечать современным требованиям, предъявляемым к педагогическому процессу, сориентированному в основном на развитие творческих способностей учащегося. Вместе с тем результаты анализа теории и практики медиаобразования в разных странах свидетельствуют, что в мире не было и до сих пор нет единой теоретической концепции медиа. По крайней мере, в настоящее время можно выделить несколько теоретических подходов в данной области, основными среди которых являются следующие:

**1. «Инъекционная» («защитная», «протекционистская», «прививочная») теория медиаобразования** («Inoculatory Approach», «Protectionist Approach», «Hypodermic Needle Approach», «Civil Defense Approach», etc.), теоретической базой которой является так называемая теория «магической пули». Эту теорию часто называют еще «протекционистской» (предохранительной от вредных воздействий медиа), «теорией гражданской защиты» (т.е. опять-таки защиты от медиа) или теорией «культурных ценностей» (здесь имеется в виду, что негативному воздействию медиа противопоставляются «вечные ценности классического культурного наследия», например, искусство античности или ренессанса).

Отношения медиа и аудитории определяются следующим образом: медиа оказывают сильное, в основном негативное, воздействие на аудиторию (дети, в частности, «внедряют» в жизнь приемы насилия, увиденные на экране), которая, как предполагается, состоит из пассивных потребителей, как правило, не способных понять суть медиатекста.

Отсюда и главная цель медиаобразования — смягчить негативный эффект чрезмерного увлечения медиа, а ориентация его основного содержания — помочь детям понять разницу между реальностью и медиатекстом.

Педагогическая же стратегия такого подхода состоит в том, чтобы «вскрыть» негативное влияние медиа (к примеру, телевидения) на конкретных примерах, доступных пониманию учащихся.

Сторонники «инъекционной» теории в своих программах особое внимание уделяют главным образом проблемам насилия и секса. Данный подход получил особое распространение в США. Некоторые же американские педагоги руководствовались этой теорией уже в 30-40-е гг. XX в., рассматривая

медиа как «агента культурной деградации». При этом обвинения подвергались комиксы, реклама в прессе и на телевидении, «желтые» массовые издания. В современной Америке лидерами в данной области являются медиапедагоги и исследователи четырех университетов: Калифорнийского (Б.Вилсон, Д.Канкэл, Э.Доннерштайн и др.), Северной Каролины (Ф.Бьюкка, Дж.Браун и др.), Техасского (Э.Вортелла, Ч.Витни, Р.Лопес и др.) и Мэдисон (штат Висконсин). В 90-е гг. это движение получило мощную поддержку со стороны Международной палаты «Дети и насилие на экране», созданной при ЮНЕСКО (UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen). Палата сотрудничает со многими медиапедагогами мира, организует международные научно-педагогические конференции, выпускает специальные журналы и книги, посвященные проблеме негативного влияния медиа на детскую аудиторию, ведет сайты в Интернет. Однако для художественного анализа любого, пусть даже самого примитивного, произведения только «защиты» от манипулятивного воздействия, вероятно, недостаточно, важно использование как можно большего числа видов деятельности и мотивов (рекреационных, компенсаторных, терапевтических, эстетических и др.), связанных со структурой индивидуальности учащегося.

У «инъекционной» теории есть и противники (К.Бэзэлгейт, И.Вайсфельд, К.Ворсноп, Д.Консидайн, Р.Кьюби, Л.Мастерман, С.Пензин, Г.Поличко, А.Спичкин, К.Тайнер, Ю.Усов, А.Федоров, Э.Харт, А.Шариков и др.), справедливо считающие, что, во-первых, медиа — неотъемлемая часть нашей жизни. А во-вторых, хотя современные дети и подвержены сильному влиянию с их стороны, оно тем не менее гораздо меньше, чем, скажем, в пору юности их родителей: будучи первым «телевизионным поколением», нынешние сорокалетние испытывали куда больший интерес к техническим медиановинкам, чем их дети, пресыщенные такого рода информацией.

**II. Теория медиаобразования, сориентированная на формирование «критического мышления»** («Critical Thinking Approach», «Critical Democratic Approach»), теоретическую базу которой составляет культивационная теория медиа. В соответствии с таким подходом средства медиа рассматриваются как «четвертая власть», распространяющая модели поведения и социальные ценности в обществе.

Главная же цель медиаобразования — защитить учащихся от подобного манипулятивного воздействия, научить их ориентироваться в информационном потоке современного общества, а его основное содержание — оценка влияния медиа с помощью так называемых «кодов» (условностей-символов, например, в телерекламе).

Педагогическая стратегия в рамках данной теории состоит в анализе влияния медиатекстов на индивида и общество, в развитии «критического мышления» у учащихся по отношению к медиаинформации.

Считается, что учащиеся (школьников, студентов) следует научить ориентироваться в информационно избыточных потоках разнообразной информации; грамотно воспринимать, понимать и анализировать ее; иметь представление о механизмах и последствиях влияния на зрителей, читателей и слушателей. Так, односторонняя или искаженная информация (передающаяся, к примеру, по каналам телевидения, обладающая большой силой пропагандистского внушения), несомненно, нуждается в осмыслении. Именно поэтому учащиеся должны уметь определять: различия между общеизвестными и фактами, требующими проверки; надежность источника информации; допустимые и недопустимые утверждения; различия между главной и второстепенной информацией; пристрастность суждений; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждений; силу аргументации и т.д.

Бесспорно, формирование умений подобного рода в ходе анализа телепрограмм может привести к хорошим педагогическим результатам — выработке у учащихся своеобразного «иммунитета» к бездоказательности, фигурам умолчания или лжи. Трудно не согласиться и с тем, что человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно понимать и анализировать ее, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа и не способен самостоятельно выражать свои мысли и чувства.

Так, британский медиапедагог Л.Мастерман считает, что, поскольку продукция СМИ — результат сознательной деятельности, то уже сам этот факт задает по меньшей мере четыре области изучения: 1) кто отвечает за создание СМИ, владеет ими и контролирует их? 2) как достигается нужный авторам программ эффект? 3) каковы ценностные ориентиры создаваемого таким образом мира? 4) как его воспринимает аудитория? Таким образом, стремление Л.Мастермана ориентировать аудиторию на развитие «критического мышления», анализ механизмов воздействия и ценностей той или иной информации очевидно.

Вместе с тем, к сожалению, некоторые педагоги, слишком упрощенно понимая медиаобразование как школу развития навыков «критического мышления», сужают спектр обучения, ограничиваясь работой с рекламой или телевизионными информационными программами, где легче всего выявить те или иные попытки манипуляции, и оставляют в стороне художественную сферу медиа.

**III. Теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории** («Cultivation Approach»), т.е. теория «потребления и удовлетворения» в области медиа.

В соответствии с таким подходом влияние медиа на аудиторию рассматривается как ограниченное: учащиеся в соответствии со своими потребностями могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст.

Главная цель медиаобразования в этом случае — помочь учащимся научиться извлекать из медиа максимум пользы.

Основное содержание: стимулировать понимание учащимися (в основном средней школы) роли медиа в их жизни

Педагогическая стратегия: анализ и оценка элементов медиатекста.

Данная концепция полностью противоположна «инъекционной», сконцентрированной исключительно на отрицательном влиянии медиа. В то же время она близка к теории формирования «критического мышления», потому что в обоих случаях речь идет о том, чтобы развить у учащихся умение правильно выбрать и критически оценить медиатекст. Впрочем, есть и существенные отличия: в первом случае медиапедагоги опираются на «положительные» стороны медиаинформации, во втором — на «отрицательные», т.е. пытаются защитить аудиторию от манипулятивного воздействия медиа. Кстати сказать, в некоторых случаях американские педагоги направление медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории называют «обучением критическому восприятию», правда, подчеркивая при этом, что речь идет не о коллективных дискуссиях по поводу эстетических или профессиональных достоинств медиатекстов, а только об анализе их конкретного содержания.

**IV. «Практическая» теория медиаобразования** («Practical Approach»).

Этот подход известен также под названием «медиаобразование как таблица умножения», т.е. учащиеся должны не только уметь работать с медиааппаратурой, но и знать ее так же хорошо, как и таблицу умножения.

Теоретической базой такого подхода является адаптированная теория «потребления и удовлетворения» в области медиа (например, дети интересуются медиатехникой, значит, надо научить их фотографировать, снимать, монтировать и озвучивать фильмы и т.д.).

Отношения медиа и аудитории строятся на том основании, что учащиеся сами могут правильно выбрать и оценить медиатекст.

Главная же цель медиаобразования — помочь им научиться извлекать из медиа максимум пользы.

Основное содержание медиаобразования состо-

ит в том, чтобы обучить школьников (или учителей) тому, как нужно пользоваться медиааппаратурой.

Основу же педагогической стратегии составляет изучение устройств и формирование практических умений их использования, в том числе и для создания собственных медиатекстов.

Практический подход к медиаобразованию был особенно популярен в 30-50-е гг., в том числе и в России, что соответствовало общей установке на художественное воспитание: минимум размышлений и анализа, максимум исполнительской, преимущественно коллективной, практики (хоры, театрализованные праздники и т.д.). Однако и сегодня «практическая» теория имеет немало сторонников в среде педагогов, считающих анализ медиатекстов пустой тратой времени и предпочитающих конкретные практические упражнения в кружках юных кинемехаников, операторов, фотографов и т.д.

Такой подход (с ориентацией на креативные умения), на наш взгляд, имеет свои несомненные преимущества, на что указывают многие исследователи. Например, президент Европейской ассоциации аудиовизуального медиаобразования Д.Шрертер разработал систему обучения языку медиа с помощью видеокамеры, видеомэгаффона и телемонитора, вовлекая учащихся в процесс создания своего рода видеосюжетов. В результате его аудитория на практике овладевает теоретическими понятиями экранных искусств («кадр», «ракурс» и пр.), сравнивает реальную действительность с ее видеобразом, знакомится с механизмом несложных спецэффектов, изучает движение камеры и т.д. В итоге учащиеся по заданному сценарию создают собственные мини-видеофильмы, что, бесспорно, способствует развитию их творческих способностей (чего нельзя не учитывать при создании модели и методики современного медиаобразования).

Наверное, «практическую» теорию в какой-то степени можно считать разновидностью теории медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» с той лишь разницей, что удовлетворяются не сюжетные, жанровые и стилистические предпочтения в области медиа, а технические и практические. Тем не менее значимость практической стороны медиаобразования вовсе не подвергается сомнению и во многих других подходах – от формирования «критического мышления» до культурологического. Правда, в этих случаях практические упражнения, например, по части видеосъемки, носят вспомогательный характер.

#### **V. Марксистская теория медиаобразования («Marxist Approach»)**

Ее теоретической базой является марксистская теория медиа.

Отношения медиа и аудитории состоят в том, что

первые позволяют манипулировать общественным мнением, в том числе и в интересах того или иного класса. Детская же аудитория оказывается самым легким объектом такого воздействия. Главная цель подобного образования – вызвать желание изменить систему массовой коммуникации или, наоборот, внушить, что сложившаяся система медиа – самая лучшая. В этом случае усиленно критикуется другая медиакультура (например, западных стран).

Основное содержание медиаобразования: политические, социальные и экономические аспекты медиа.

Педагогическая стратегия предполагает анализ многочисленных противоречий, содержащихся в политических, социальных и экономических аспектах медиа с точки зрения того или иного классового подхода.

В 60-е и первой половине 80-х гг. данный подход существовал в виде двух основных вариантов – «западного» и «восточноевропейского». В первом случае основное внимание уделялось критическому анализу политических, социальных и экономических аспектов медиатекстов своих стран. Во втором (к примеру, в СССР) – тому, что следует критически анализировать вышеупомянутые аспекты медиатекстов, созданных на капиталистическом Западе. Что же касается медиапродукции социалистических стран, то изначально она считалась политически, социально и экономически верной, поэтому полностью выводилась за рамки критического анализа.

В настоящее время марксистская (или «идеологическая») теория существенно утратила свои позиции и в какой-то мере трансформировалась: на первый план выходит не классовый, а национально-региональный и социально-политический подходы, опираясь на которые педагоги малых стран и наций стремятся оградить учащихся от экспансии американской массовой культуры. Кроме того, теория развития «критического мышления», бесспорно, также имеет общие точки соприкосновения с марксистским направлением: и та и другая задаются вопросами о том, чьи интересы защищает и на какие группы населения рассчитана та или иная информация.

#### **VI. Семиотическая теория медиаобразования («Semiotic Approach»)**, основанная на семиотической теории медиа (Р.Барт, Ж.Берже, К.Метц).

Суть отношений медиа и аудитории в этом случае характеризуется тем, что медиа часто стремятся завуалировать многозначный знаковый характер своих текстов, угрожая тем самым свободе потребления информации.

Аудитория же, в первую очередь детская, оказывается слишком пассивной к «чтению» таких текстов.

Что же касается главной цели медиаобразова-

ния, то она состоит в том, чтобы научить детей «правильно читать» медиатекст.

Основное содержание медиаобразования – коды и «грамматика» медиатекста, т.е. язык медиа.

Педагогическая же стратегия заключается в обучении правилам декодирования текста, описания его содержания, особенностей языка и т.д. (denotation/connotation).

С «легкой» руки Р.Барта, анализировать начали не только произведения «высокого искусства», но и вообще любые тиражируемые объекты – игрушки, туристические путеводители, обложки для журналов и т.д., исходя при этом из главного принципа – «непрозрачности» медиатекста: медиа не отражают реальность, а репрезентируют ее. Семиотическую теорию медиаобразования в известном смысле можно рассматривать как антипод марксистской. Основное внимание в ней сконцентрировано на проблемах языка медиа, а не политическом смысле медиатекста. Вместе с тем она в какой-то степени напоминает теорию медиаобразования, ориентированную на формирование «критического мышления», правда, без присущего последней акцента на манипулятивную роль медиа в обществе.

### **VII. Культурологическая теория медиаобразования («Cultural Studies Approach»).**

Теоретическая база: культурологическая теория медиа.

Отношения медиа и аудитории состоят в том, что медиа, скорее, предлагают, чем навязывают интерпретацию текстов, с которыми аудитория всегда находится в процессе диалога, т.е. не только «считывает» медиаинформацию, но и вкладывает в нее различные смыслы, самостоятельно осмысливает.

Главная цель такого образования – помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания и т.д., а его основное содержание – выявление «ключевых аспектов» медиаобразования, тех ролей, которые играют в обществе стереотипы, распространяемые с помощью медиа.

Педагогическая стратегия состоит в оценке и критическом анализе медиатекстов.

Наиболее сильны позиции данной теории в Великобритании (Д.Бэкингам, К.Бэзэлгейт, Э.Харт и др.) и Канаде (Б.Дункан, К.Ворсноп и др.), хотя у нее немало сторонников и в других странах (во Франции, Австралии, Германии, России и пр.).

### **VIII. Эстетическая (художественная) теория медиаобразования («Esthetical Approach», «Media as Popular Arts Approach»).**

Теоретическая база: культурологическая теория медиа.

Отношения медиа и аудитории: медиа, скорее, предлагают, чем навязывают интерпретацию медиатекстов. Аудитория всегда находится в процессе

диалога с медиатекстами и оценивает их.

Главная цель медиаобразования – помочь учащимся понять основные законы и язык художественного спектра медиаинформации, развить эстетическое (художественное) восприятие и вкус, способности к квалифицированному анализу художественных медиатекстов.

Основное содержание образования – освоение языка медиакультуры и ее истории (киноискусства, художественного телевидения и т.д.); авторского мира художественного медиатекста.

Педагогическая стратегия состоит в анализе художественных медиатекстов, их интерпретации и оценке.

Во многих странах Восточной Европы (прежде всего – в России) эстетическая теория медиаобразования на протяжении многих десятилетий (20–80-е гг. XX.) сочеталась с марксистской. Начиная с 60-х гг. признанными лидерами данного направления в России стали Ю.Усов, С.Пензин, О.Баранов, И.Вайсфельд, Ю.Рабинович, И.Левшина и др. Сегодня эстетическая теория в значительной степени тяготеет к культурологической, поскольку имеет сходную теоретическую базу, особенно в отношении проблемы «медиа и аудитория»; велико также сходство в целях и задачах, содержании и педагогической стратегии.

Как справедливо отмечает К.Тайнер, при эстетическом подходе к медиаобразованию часто в более привилегированном положении оказывается киноискусство, чем пресса или телевидение. «Некоторые медиатексты, обычно выбираемые учителем, считаются «хорошими», а другие, обычно являющиеся фаворитами учащихся, – «плохими». Ценностные вопросы, т.е. «хорошее» против «плохого», остаются центральными» [1, с. 115]. Некоторые исследователи, например, Л.Мастерман, считают, что художественная теория медиаобразования по сути дискриминационна, так как конечной целью провозглашает развитие «способности к квалифицированному суждению» только по отношению к спектру искусства внутри медиаинформации. Мастерман полагает, что вопросы оценки качества медиатекста носят не ведущий, а вспомогательный характер. Главная цель – помочь учащимся понять, как медиа функционируют, чьи интересы отражают, каково содержание медиатекстов, как они связаны с реальностью, как воспринимаются аудиторией [см.: 2, с. 25]. При этом он признает, что художественное медиаобразование эффективнее «инъекционного», поскольку направлено в «пользу» медиа.

Эстетическая теория (называемая иногда теорией обучения «медиакритике»: media criticism) была весьма популярной в Северной Америке и Запад-

ной Европе в 60-е гг. XX в. Начиная с 70-х гг. ее стали интенсивно вытеснять теории «формирования критического мышления», а также семиотические и культурологические подходы, авторы и последователи которых считают, что художественная сфера медиа — далеко не самая важная в современном мире. По их мнению, медиатекст надо оценивать прежде всего не по эстетическим качествам, а сути содержания, идеям, компонентам языка, символам и знакам. Вместе с тем лучшие учебные программы по медиакультуре сочетают сферу художественного, экспериментального, аналитического медиаобразования с практикой.

\*\*\*

Стоит отметить, что в начале 90-х гг. российским исследователем А.Шариковым была предпринята первая попытка систематизации основных концепций медиаобразования (в самом общем виде), что фактически привело к смешению семиотической, культурологической и теории формирования «критического мышления» в одну, так называемую «критическую», концепцию. В качестве же ключевого положения медиаобразования он выделил «медиаграмотность», в то время как у многих педагогов и исследователей эти два понятия («медиаграмотность» и «медиаобразование») по сути стали синонимами.

Итак, сделаем некоторые выводы, цель которых — подвести итог всему сказанному.

1. К «протекционистскому» («предохранительному», «прививочному», «защитному» и т.д.) подходу можно отнести как «инъекционную», «марксистскую», так и «эстетическую» теории медиаобразования. Во всех этих случаях речь идет о том, чтобы оградить учащихся от вредного (в том или ином отношении) влияния медиа и противопоставить этому влиянию «классические культурные ценности» или лучшие современные произведения — книги, фильмы, телепередачи и т.д. В значительной степени такие подходы можно, наверное, назвать и «дискриминационными» («discriminatory»), так как во многих случаях деятели медиаобразования, придерживающиеся подобных взглядов, стремятся основывать свою работу на выбранных ими (а не учащимися) медиатекстах. Что же касается противников «протекционистских» подходов, то, по их мнению, в центре медиаобразования должна быть личность учащегося, с интересами и вкусами которого нужно считаться; аудитории надо дать возможность не только развивать критическое мышление, но и отстаивать свои предпочтения.

2. К «аналитическому» подходу можно, по всей видимости, отнести теорию формирования «критического мышления», а также семиотическую, культурологическую и культивационную. Впрочем, и марксистский, и эстетический подходы также предполагают критический анализ медиатекстов (правда, с иными целями). Однако (и тут мы не можем согласиться с мнением К.Тайнер)

невозможно быть уверенным, что детальный анализ боевика или приключенческой видеогры будет отвечать желаниям или хотя бы позабавит, к примеру, младших школьников.

3. Бесспорно, «практическая теория» в своем «чистом» варианте существенно отличается от «протекционистской» или «аналитической». Вместе с тем практические подходы в качестве составной части в том или ином виде присутствуют почти во всех концепциях медиаобразования, что лишний раз свидетельствует о необходимости сбалансированности медиаобразовательного процесса. Конечно, плохо, когда педагог навязывает аудитории свои вкусы, пытаясь развивать учащихся в ходе общения лишь с высокими образцами медиакультуры. Но не лучше выглядит и позиция педагога, тщательно анализирующего на занятиях этикетки от консервных банок и телерекламу прохладительных напитков, оправдывая свои действия тем, что в современной науке отсутствуют четкие критерии «хорошего» и «плохого» в художественном вкусе, как, впрочем, и в определении «высокого» и «низкого» качества медиатекстов. И в этом смысле опять же трудно согласиться с К.Тайнер: медиаобразование должно открывать доступ учащимся к медиасредствам и развивать их способности к анализу, оценке и производству медиатекстов в различных формах.

4. Вместе с тем в большинстве случаев теории медиаобразования признают ведущую роль обучающегося, что само по себе можно считать прогрессивной тенденцией.

В целом анализ трудов российских и зарубежных ученых приводит к такому выводу: в концепциях медиаобразования преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей медиа. В обобщенном же виде главные этапы их реализации выглядят следующим образом:

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

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

— формирование креативных практических умений на материале медиа.

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

Обычно медиапедагоги активно используют в учебной деятельности различные подходы: «дескриптив-



ный» (пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий); «личный» (описание отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст); «аналитический» (анализ структуры медиатекста, языковых особенностей, точек зрения); «классификационный» (определение места произведения в историческом контексте); «объяснительный» (формирование суждений о медиатексте в целом или его части); оценочный (заключение о достоинствах медиатекста на основе личностных, нравственных или формальных критериев).

В итоге учащиеся не только получают радость от общения с медиакультурой, но и интерпретируют текст (анализируют цели автора, устно и письменно обсуждают характеры персонажей и развитие сюжета), связывают его со своим опытом и опытом других (ставят себя на место персонажа, оценивают факты и мнения, выявляют причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.); реагируют на произведение (пишут

рецензии, мини-сценарии и т.д.); пытаются понять культурное наследие (увидеть личную, историческую, национальную, всемирную перспективу и т.д.); приобретают знания (знакомятся с основными видами и жанрами медиакультуры, изучают основные направления стилей, приемов, творчество выдающихся мастеров); овладевают критериями и методами оценки медиатекста и т.д. Формирование данных умений, бесспорно, способствует пониманию учащимися места медиакультуры в обществе, а также развитию у них эстетического сознания (восприятия, вкуса и пр.) и творческой индивидуальности.

#### Литература

1. Tyner, K. Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information. Mahwah. – NY: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. – 291 p.
2. Masterman, L. A Rational for Media Education. Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick (U.S.A.) – London (U.K.): Transaction Publishers, 1997. – P.15-68.

#### Литература и образование



**Саша Черный**  
(1880-1932)

#### Читатель

Я знаком по последней версии  
С настроением Англии в Персии  
И не менее точно знаком  
С настроением поэта Кубышкина,  
С каждой новой статьей

Кочерыжкина

И с газетно-журнальным песком.

Словом, чтенья всегда в изобилии –

Недосуг прочитать лишь Вергилия,

Говорят: здоровенный талант!

Да еще не мешало б Горация –

Тоже был, говорят, не без грации...

А Шекспир, а Сенека, а Дант?

Утешаюсь одним лишь – к

приятелям

(Чрезвычайно усердным читателям)

Как-то в клубе на днях я пристал:

«Кто читал Ювенала,

Вергилия?»

Но, увы (умолчу о фамилиях),

Оказалось – никто не читал!

Перебрал и иных для забавы я:  
Кто припомнил обложку, заглавие,

Кто цитату, а кто анекдот,

Имена переводчиков, критику...

Перешли вообще на пиитику –

И поехали. Пылкий народ!

Разобрали детально Кубышкина,

Том шестой и восьмой

Кочерыжкина,

Альманах «Обгорелый фитиль»,

Поворот к реализму Поплавкина

И значенье статьи Бородавкина

«О влияньи желудка на стиль»...

Утешенье, конечно, большущее...

Но в душе есть сознание сосущее,

Что я сам до кончины моей,

Объедаюсь трухой в изобилии,

Ни строки не прочту из Вергилия

В суете моих пестренских дней!

1911

#### Ранним утром

Утро. В парке – песнь кукушкина,

Заперт сельтерский киоск.

Рядом – памятник Пушкина,

У подножья – пьяный в лоск:

Пудобнее притулится,

Посидит и упадет...

За оградой вьется улица,

А на улице народ:

Две дворянки, мама с дочкою,

Ковыляют на базар;

Водовоз, привстав над бочкою,

Мчится словно на пожар;

Пристав с шашкою под мышкою,  
Две свиньи, ветеринар.

Через час – «приготовишкой»

Оживляется бульвар.

Сколько их, смешных и маленьких,

И какой сановный вид!

Вон толстяк в галошах-валенках

Ест свой завтрак и сопит.

Два – друг дружку лупят ранцами,

Третий книжки растерял,

И за это «оборванцами»

Встречный поп их обругал.

Солнце рдеет над березами,

Воздух чист, как серебро.

Тарахтит за водовозами

Беспокойное ведро.

На кентаврах раскоряченных

Прокатил Архиерей,

По ошибке, страхом схваченный,

Низко шапку снял еврей.

С визгом пес пронесся мнительный –

«Гицель» выехал на лов.

Бочки. Запах подозрительный

Объясняет вс<sup>□</sup> без слов.

Жизнь все ярче разгорается:

Двух старушек в часть ведут,

В парке кто-то надывается –

Вероятно, морду бьют.

Тьма, как будто в Полинезии...

И отлично! Боже мой,

Разве мало здесь поэзии,

Самобытной и родной?!  
1909