

Опубликовано в научном сборнике: «PR, бизнес, СМИ: партнерство и конкуренция» / Отв. сек. Л.Н.Гончаренко. СПб: Изд-во С.-Пб государственного инженерно-экономического университета, 2007

Демидов А.А. Президентская библиотека им. Б.Н.Ельцина – новый системообразующий элемент русскоязычного сегмента киберпространства и потенциальный вектор развития системы медиаобразования//PR, бизнес, СМИ: партнерство и конкуренция/ Отв. сек. Л.Н.Гончаренко. СПб: Изд-во СПб гос. инж.-экон. ун-та, 2007. С. 118-125.

© А. А. Демидов
Председатель Правления
Межрегиональной общественной организации
в поддержку Программы ЮНЕСКО «Информация для всех»,
член Рабочей группы
Общественной палаты Российской Федерации по
развитию информационного общества в России

**ПРЕЗИДЕНТСКАЯ БИБЛИОТЕКА им. Б. Н. ЕЛЬЦИНА -
НОВЫЙ СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ
РУССКОЯЗЫЧНОГО СЕГМЕНТА КИБЕРПРОСТРАНСТВА
И ПОТЕНЦИАЛЬНЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ
СИСТЕМЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ**

Одна из главных целей любого государства, входящего в ООН и Совет Европы, - обеспечить право его граждан на доступ к информации, знаниям и на их использование для самореализации.

Согласно Конституции Российской Федерации, «каждый имеет право свободно искать, получать, передавать, производить и распространять информацию любым законным способом».

С подписанием распоряжения № 326-рп от 18 июня 2007 г. «О создании Президентской библиотеки имени Б. Н. Ельцина» работа по созданию Президентской библиотеки вошла в стадию реализации. Местом нахождения Президентской библиотеки становится здание Синода в Санкт-Петербурге, а ее филиалы должны быть созданы во всех регионах России. Распоряжением образован Организационный комитет по созданию Президентской библиотеки, утверждены его состав и председатель. Правительству дано поручение по финансированию мероприятий, направленных на ее создание, в 2007-2008 гг.

По сложившейся традиции подобные структуры созданы многими странами, они давно и успешно не только выполняют функции публичного информационно-библиотечного, аналитического, методического и методологического обеспечения институтов государства, гражданского общества и бизнес-сообщества в сфере своей прямой компетенции, но и содействуют построению информационного общества и общества знаний. Они становятся проводниками идеологии и политики государства как внутри страны, так и ; за ее пределами практически по всему спектру реализуемых главой государства конституционных полномочий. Зачастую к президентской библиотеке переходят некоторые функции организационно-правового характера, особенно в части организации коммуникационного процесса президентских структур с населением, в первую очередь в части так называемой «обратной связи». И в этой части они вполне могут заменить собой средства массовой коммуникации, ранее выполнявшие эти функции.

Являясь практически национальными центрами по реализации политики доступа к социально значимой информации на государственных языках и языках народов, проживающих на территории страны, президентские библиотеки практически являются навигаторами по всему спектру существующих социально-экономических отношений. Называясь библиотеками, они ориентированы также на архивные, музейные, театральные и иные направления в

области культуры и искусства, а также охватывают всю проблематику образования, науки и коммуникации, будучи логически связанными с библиотечными сетями учреждений от дошкольного до послевузовского образования (в том числе и неформальными школами детской журналистики, и маститыми журфаками), а также науки.

Но представляется, что в первую очередь президентская библиотека должна выполнять функцию главного элемента в реализации политики доступа населения к официальной информации, лидера по формированию информационной и правовой культуры чиновников, бизнесменов, журналистов и населения.

Одним из результатов организованной Российской государственной библиотекой (РГБ) и Межрегиональным объединением публичных центров правовой информации (ПЦПИ), прошедшей 24 мая 2007 г. на базе РГБ Всероссийской научно-практической конференции «Правовое наследие и современная юриспруденция: связь времен» стала рекомендация о целесообразности использования созданных на базе библиотек публичных центров правовой информации в качестве первичных элементов региональной сети Президентской библиотеки. Генеральный директор РГБ, член Оргкомитета по созданию Президентской библиотеки В.В.Федоров включил это предложение в текст рекомендаций, внесенных от имени главной библиотеки страны.

Вопросам поддержки развития библиотечных сетей, в том числе школьных библиотек, со стороны региональных и муниципальных властей, а также необходимости духовно-нравственного воспитания Президент России в своем последнем послании Федеральному Собранию РФ уделил особое внимание. В связи с этим можно предположить, что на первый план должен выйти вопрос о координации деятельности библиотечных сетей независимо от их ведомственной принадлежности - культуры, образования, науки, коммуникаций, обороны, исполнения наказания и др. Проблема дальнейшего развития сотрудничества публичных библиотек и библиотек системы образования, в первую очередь школьных, а также библиотек вузов и сузов, осуществляющих подготовку педагогов, юристов (в том числе ориентирующихся на правозащитную деятельность), журналистов и служителей конфессий, в развитии

информационно-правового, этико-правового и духовно-нравственного образования и воспитания подрастающего поколения становится приоритетной как для государства, так и для общества.

Исходя из изложенного представляется, что участие Президентской библиотеки в формировании национальной идеологии и политики в рассматриваемых предметных областях может развиваться в следующих направлениях.

1. Содействие повышению правовой культуры населения. В условиях реформирования российского общества особое значение приобретают перспективы развития личности и реализации ее прав. Эта проблема не только имеет познавательный, просветительский и образовательный характер, но и напрямую связана с практическим вопросом современного общества: каким путем пойдет Россия, и какая при этом роль будет отведена личности. Как показывают опросы, у подавляющего большинства населения страны, и у молодежи в первую очередь, отсутствуют элементарные знания основных положений Конституции Российской Федерации, Всеобщей декларации прав человека, Конвенции о правах ребенка. Представляется, что Президентская библиотека как самостоятельно, так и через сеть своих центров на базе библиотек и других партнерских организаций вполне может участвовать в создании и распространении профильных информационных ресурсов и методик их использования. Отдельным вопросом здесь может стать повышение правовой культуры населения в связи с использованием объектов интеллектуальной собственности, в том числе лицензионного и свободно распространяемого программного обеспечения.

2. Содействие повышению эффективности и качества этико-правового образования в системе общего и профессионального образования России, формированию гражданских свойств личности. Президентская библиотека через сеть своих филиалов может распространять информацию о лучших книгах и информационных ресурсах, а также о лучшем опыте сотрудничества органов управления культуры, образования, молодежной политики, средств массовой коммуникации, профильных общественных организаций, в первую очередь - правозащитных и молодежных, в рассматриваемой области. В Санкт-Петербурге уже есть опыт сотрудничества

библиотек, школ, педагогической науки и избирательной комиссии в системном решении задачи подготовки молодых граждан России с активной жизненной позицией, сформированной правовой и информационной культурой, способных к жизни в условиях информационного общества и общества знаний. Проект реализуется в формате интеграции деятельности и объединения возможностей школьных ресурсных центров этико-правового образования и центров правовой информации при активном участии детских публичных библиотек города. Можно констатировать, что ориентация Программы ПЦПИ и реализуемой Санкт-Петербургской академией постдипломного педагогического образования в школах города целостной системы этико-правового образования на воспитание гражданских и патриотических качеств молодых россиян соответствует политике, заявленной Президентом России в Послании Федеральному Собранию РФ в 2007 г., как в части духовно-нравственного воспитания, так и нового направления библиотечной политики, ориентированной на необходимости поддержки библиотечных сетей - от создаваемой президентской до школьных. Исходя из того, что данный опыт реализуется по месту будущего нахождения Президентской библиотеки, он может более эффективно оформляться и распространяться через создаваемую сеть, а возможно, получить дальнейшее развитие. Губернатором Санкт-Петербурга, членом Оргкомитета по созданию Президентской библиотеки В. И. Матвиенко это начинание также поддержано.

3. Содействие развитию качественного юридического образования и его практическому использованию. Создание системы оказания бесплатной юридической помощи, которая устранил экономические препятствия для доступа малоимущих граждан к правосудию и обеспечит реальную возможность защиты ими своих прав, является сегодня насущной задачей. Конституция Российской Федерации гарантирует каждому право на получение квалифицированной юридической помощи. В случаях, предусмотренных законом, юридическая помощь оказывается бесплатно. Но в ряде субъектов Российской Федерации к малоимущим относится сегодня более трети населения. В то же время в Российской Федерации не существует единой эффективной системы,

обеспечивающей право малоимущих на получение бесплатной юридической помощи. Законодательство предусматривает оказание такой помощи, в основном в уголовном судопроизводстве по назначению органов дознания, предварительного следствия, прокуратуры или суда. При этом вопросы необходимости координации деятельности государственных юридических бюро, «юридических клиник» и публичных центров правовой информации в связи с возникшими проблемами снижения качества подготовки специалистов в системе высшего и специального юридического образования России приобретают особое звучание. Использование организационных, информационных и аналитических возможностей создаваемой Президентской библиотеки и ее сетей поможет скоординировать работу в рассматриваемом направлении и увеличит ее эффективность. Несомненно, что роль журналистского вообще и медиаобразовательного направления может быть очень эффективно использована в контексте в первую очередь развития правовой журналистики, которое может также проходить в рамках деятельности «юридических клиник».

4. Содействие повышению духовности и нравственности населения России. Президент России заявил об этом приоритете в послании Федеральному Собранию РФ в 2007 г. Он не раз обращался к этой теме и в других своих выступлениях. При построении информационного общества и общества знаний необходимостью становится сохранение и развитие таких свойств личности, как духовность, нравственность и мораль. По-новому необходимо смотреть на вопросы сохранения и развития культурного разнообразия и многоязычия, обычаев и традиций, а развитие информационно-коммуникационных технологий необходимо осуществлять с учетом сохранения и развития духовного наследия России. Необходимо обеспечить повышение личной ответственности разработчиков : пользователей ИКТ за моральное измерение проектных решений на основе гармоничного сочетания мер государственного и общественного воздействия, а также обратить более пристальное внимание на опасность использования некоторых информационных средств и методов, противоречащих сложившимся базовым принципам духовности, нравственности и морали. 21 мая 2007 г. в Ка-

луге был открыт первый в России подобный центр. В мероприятии принял участие председатель Оптинского форума - митрополит Климент. Новый ПЦПИ начал работать на базе Центра духовно-интеллектуального развития молодежи, созданного при Калужском государственном педагогическом университете им. К. Э. Циолковского совместно с Калужской епархией Русской Православной Церкви и Российским центром информации, культуры и технологий.

5. Содействие поддержке соотечественников. Особым вопросом становится проблема направленности деятельности Президентской библиотеки вне границ Российской Федерации. Восстановление и развитие информационно-культурного присутствия России за рубежом обозначено в качестве первоочередной задачи.. Речь идет об ускорении процесса открытия новых культурных центров, прежде всего в странах СНГ; организации на базе действующих представительств Росзарубежцентра региональных российских центров науки и культуры (РЦНК), обеспечивающих работу в сопредельных странах.

6. Использование сетевого, содержательного и кадрового потенциала Программы ПЦПИ в разработке стратегии Президентской библиотеки. Программу по созданию сети центров доступа к правовой информации на базе общедоступных библиотек с 1998 г. реализовывали Министерство культуры России, Спецсвязь ФСО России, органы власти субъектов Федерации под эгидой и в рамках реализации Программы ЮНЕСКО «Информация для всех». Подобные центры созданы и успешно функционируют сегодня на базе практически всех федеральных и региональных библиотек и большинства крупных муниципальных библиотек. Всего в России по экспертным оценкам создано около 4 000 центров на базе библиотек, учебных заведений, органов власти, средств массовой коммуникации, учреждений исполнения наказания, военных госпиталей, воинских частей и соединений. Центры правовой информации в образовательных учреждениях значительно расширяют возможности формирования правовой культуры педагогов и учащейся молодежи. С 2002 г. в рамках ФЦП «Электронная Россия» Минэкономразвития России создает центры общественного доступа (ЦОД), которые в последние годы практически объединились с се-

тью центров, создаваемых в рамках Программы ПЦПИ. В 2005 г. по поводу подписания соглашения о сотрудничестве Минкультуры России и Минэкономразвития России в данной области на базе РГБ было проведено соответствующее мероприятие.

7. Использование потенциала медиаобразования в эффективном и комплексном решении вышеназванных задач. Начиная с 60-х гг. XX в. ЮНЕСКО активно поддерживает и продвигает во всем мире концепцию медиаобразования. Медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретенная в результате этого процесса медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля - телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета.

Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования. МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» также активно поддерживает национальные проекты в области медиаобразования, в частности инициативу Таганрогского государственного педагогического института по открытию и регистрации новой вузовской специализации «Медиаобразование». В 2004 г. МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» совместно с Южно-Уральским центром медиаобразования провел в Челябинске межрегиональный круглый стол «Медиаобразование: проблемы и перспективы», в итоговый документ которого вошли предложения ввести специальность «Медиаобразование» с {квалификацией «Медиапедагог» для университетов и педагогических вузов России; разработать план развития медиаобразования в России и в различных регионах России; создать банк данных о

формах и методах медиаобразовательной деятельности с целью анализа и обобщения соответствующего опыта; инициировать создание «Энциклопедии медиакультуры» с привлечением ведущих экспертов в области, медиапедагогики; организовать регулярный выпуск профессионального журнала.

Необходимо отметить, что практически все рекомендации были выполнены. Сегодня в планы МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» входит начало работы над первой в России медиа-энциклопедией, к созданию которой будут привлечены ведущие специалисты в области теории и истории массовой коммуникации и медиаобразования; продолжится поддержка выпуска профессионального журнала «Медиаобразование», а также продвижение новой вузовской специальности - «Медиаобразование», - в рамках которой можно будет готовить профессиональных медиапедагогов для вузов и школ страны. К настоящему моменту МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», редакции журнала «Медиаобразование» и Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России в рамках совместных проектов удалось сплотить лучших медиапедагогов России, обозначив ключевые задачи развития и внедрения медиапедагогики в России на ближайшие годы.

Опубликовано в научном сборнике:

Корконосенко С.Г. Культура чтения как основа медиаобразования специалиста//PR, бизнес, СМИ: партнерство и конкуренция/ Отв. сек. Л.Н.Гончаренко. СПб: Изд-во СПб гос. инж.-экон. ун-та, 2007. С. 118-125.

© С. Г. **Корконосенко**

доктор политических наук, профессор кафедры
связей с общественностью Санкт-Петербургского
государственного электротехнического
университета «ЛЭТИ»

**КУЛЬТУРА ЧТЕНИЯ КАК ОСНОВА
МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ
СПЕЦИАЛИСТА**

Поскольку в центре внимания конференции находятся прежде всего PR-деятельность и PR-образование, надо определиться с тем широким дисциплинарным полем, в котором строится подготовка специалистов этого профиля. По меньшей мере, это необходимо при

соотнесении PR-образования с медиаобразованием. Вряд ли в данном случае подойдут традиционные ссылки на коммуникативную природу профессии (хотя бы по причине смысловой нечеткости и легковесности этого обозначения) или на принадлежность PR к менеджменту, который и неоднороден по структуре и сам по себе нуждается в некоем фундаментальном дисциплинарнообразовательном обосновании. По нашему убеждению, магистраль педагогических размышлений проходит по гуманитарному полю. Общение и общественность как «ключевые слова» профессии, непрерывная речевая практика в различных формах как способ профессионального поведения, патетическая формулировка миссии и целей (достижение гармонии в обществе, взаимопонимания между людьми и пр.) - все это признаки отношений по линии «человек - человек», или гуманитарных отношений. То, что кафедра связей с общественностью входит в состав именно гуманитарного факультета ЛЭТИ, надо считать не игрой случая, а проявлением закономерного порядка вещей. Гуманитарное в своей концептуальной основе образование устремлено к подготовке культурных лидеров. Во всяком случае - людей, свободно владеющих всеми ресурсами интеллектуального саморазвития и диалога с современной им духовно-культурной средой. Надо отчетливо осознавать, что в этой работе медиаобразованию принадлежит одна из ведущих ролей. Мировая наука и общественность в прошлом веке прочно утвердились в данной мысли, и уже сделаны широкие шаги для того, чтобы просветительская идея воплотилась в регулярную педагогическую практику.

Существует богатое разнообразие взглядов на медиаобразование и его определений. Не вдаваясь в полемику, приведем определение, одобренное ЮНЕСКО, с сокращениями. «Медиаобразование (media education) связано со всеми видами медиа <...> и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие

и/или культурные интересы <...>; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. <.. .> Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и "пожизненного" образования». Хотелось бы выделить в приведенном описании, во-первых, многоплановое понимание задач и характера деятельности (от критического осмысления чужих медиатекстов до квалифицированного создания собственных произведений), во-вторых, акцент на благо для личности, в-третьих, «пожизненную» протяженность образования во времени. В реальной педагогике речь чаще всего идет о медиакультуре школьников, но для нас важно, что предполагается и целенаправленная специальная подготовка студенческой аудитории.

К сожалению, нельзя сказать, что в российских университетах стало нормой хотя бы в смысле включения медиаобразования в реологию учебного процесса под собственным именем. Между тем, круг источников знания и прецедентов достаточно обширен. В стране энергично действует Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России, усилиями ее руководителей выходит ежеквартальный журнал «Медиаобразование», на основе отечественного и зарубежного опыта издаются книги, посвященные теории и методике обучения медиакультуре. Есть и острая необходимость обратиться к использованию этого материала.

Она продиктована даже не столько узкими ведомственными обстоятельствами, сколько общим культурно-образовательным контекстом. Будущие PR-специалисты приходят в вуз как «продукты» тенденций взаимодействия человека с медиасредой, сформировавшихся за университетскими стенами. Первая из ведущих тенденций - непрерывное усиление воздействия информационных каналов на нашего современника. Согласно усредненным общемировым замерам контакты человека с медиа превышают 11 часов в день, телевизор включен в среднем 7 часов 38 минут ежедневно, а дети от двух

до двенадцати лет смотрят телевизор 25 часов в неделю. В нашей стране информационное время тоже измеряется высокими показателями. Среднее время общения с телевидением составляет 3 часа 36 минут, радиослушания - 3 часа 48 минут, на чтение газет уходит 12 минут в день, на пролистывание журналов тратится 6 минут (как и на просмотр видео), музыкальные диски слушаются 18 минут. По оценке Роспечати, «добрую половину нашего свободного времени, а оно <...> составляет действительное богатство общества, мы проводим в информационном пространстве. Это, без преувеличения, сдвиг исторического масштаба, и он произошел на протяжении жизни одного поколения».

Можно было бы порадоваться прогрессу, если бы в структуре потребления информации не преобладали каналы, которые рассчитаны на пассивного человека: ТВ, радио и т. п. На долю чтения, предполагающего активную работу мозга, выпадают ничтожно малые затраты времени. И это вторая из ведущих тенденций, отнюдь не внушающая оптимизма. Руководители Роспечати вынуждены признать, что наиболее острая проблема, которая стоит сегодня перед книгоиздательской отраслью страны, — сокращение доли регулярно читающего книги населения, особенно среди молодежи. Социологическое исследование по проблемам чтения, выполненное в 2005 г. по заказу Роспечати, показало, что сегодняшняя Россия - это страна, где более половины взрослого населения не покупает книг и более трети их вообще не читает. По навыкам чтения и восприятию прочитанного материала 15-летними школьниками Россия в 2004 г. занимала 33-е место среди 40 участвовавших в исследовании стран. С подобными проблемами в 1980-1990-е гг. столкнулись развитые страны Европы и Америки, которые отреагировали принятием государственных контрмер по пропаганде чтения. Именно сейчас для России очень важно не упустить момент, когда активной государственной политикой можно переломить ситуацию. Информационное агентство «Росбалт» распространило данные о предпочтениях петербуржцев в выборе каналов СМИ, полученные Агентством социальной информации (АСИ) в 2006 г. Для большинства жителей телевидение - самый посещаемый ресурс, формирующий политический и культурный образ города. 79% респондентов на во-

прос «Из каких источников вы чаще всего получаете информацию о тех или иных городских событиях?» ответили, что для них источник информации - телевидение, 51% получают информацию по радио, 27% - из газет и лишь 10% - из Интернета. У нас есть основания полагать, что центральным звеном медиаобразования необходимо сделать воспитание (возвращение) привычки к чтению, и в особенности - к чтению газетно-журнальной периодики, которая как никакой иной источник информации способствует развитию гражданского самосознания молодого человека.

«...Он вошел в гостиную с чопорным видом <...> и взял со столика газету, которую продолжал читать, пока не настало время откланяться». Это чуть шаржированная картина из английского романа Джейн Остин, XIX в. Она свидетельствует о том, что для человека из общества чтение газеты было обычным способом времяпрепровождения, саморазвития, существования в социальном мире. «Получаете ли вы какие-нибудь газеты? - спрашивал одну из своих корреспонденток Ф. М. Достоевский. - Читайте, ради бога, нынче " нельзя иначе, не для моды, а для того, что видимая связь всех дел общих и частных становится все сильнее и явственнее...». Подобных примеров из истории культуры и общества можно приводить бесчисленно. Правда, вероятные оппоненты сошлутся на отсутствие телевидения и радио в прежние века. Однако мы не случайно обращаемся к тем временам как к истокам высокой духовности, по-прождавшей классические произведения литературы и искусства. Вряд ли приходится сомневаться, что духовность была прямо связана с всеобщей страстью к чтению, которая владела образованными людьми, и рядом с которой казался куда менее существенным интерес к какому бы то ни было зрелищу. Добавим, что процесс чтения включал в себя осознанный выбор изданий, аналитическую переработку сведений и настороженно-критическое отношение к риторам. Напротив, современные петербуржцы не просто довольствуются телевидением, но и, согласно упомянутому исследованию АСИ, считают его наиболее надежным источником информации (55% опрошенных).

Периодика все же пока не окончательно выпала из оборота населения. Но как раз на ее примере видно, что на нее все меньше

распространяется сознательный выбор канала получения информации. Исследования TNS Gallup Media (декабрь 2005 - апрель 2006) выявили такие предпочтения аудитории прессы:

- ежедневные газеты - «Metro» (12,6%), «Реклама-Шанс» (4,7%), «Санкт-Петербургские ведомости» (2,9%), «Вести» (1,2%), «Вечерний Петербург» (1,1%);

- еженедельные газеты «Панорама ТВ» (57,1%), «Центр Плюс» (22,8%), «Экстра-Балт» (17,2%), «Мой район» (16,8%), «Асток-пресс» (12,1%), «Телевидение. Радио» (9,3%), «Не скучай» (5,1%), «Профессия» (5,0%), «Санкт-Петербургские ведомости» (субботний выпуск) (3,8%), «Петербургский Час Пик» (2,2%) и др.

Из приведенных цифр ясно следует вывод о том, что ежедневные издания проигрывают в сравнении с еженедельниками; значит, утрачена привычка непрерывно знакомиться с прессой, читатель обращается к ним с большим интервалом времени. Но еще важнее то, что первые места в обеих группах принадлежат бесплатным газетам: «Metro», «Центр Плюс», «Экстра-Балт», «Мой район», «Асток-пресс». Население не затрудняет себя выбором и фактически добровольно попадает в зависимость от навязанных ей поверхностных представлений о мире. Надо добавить, что в этом перечне преобладают газеты объявлений, которые имеют в лучшем случае потребительскую ценность (которая тоже вызывает сомнения у основной массы горожан), отнюдь не социально-информационную. Приблизительно так же следует оценивать значимость телегидов. Заметим, что лишь ничтожные доли населения относят себя к «журнальной» публике, но лидерство среди журналов принадлежит опять-таки «Петербургскому телезрителю».

Статистику подтверждают личные наблюдения. Автор настоящей публикации на практических занятиях со студентами регулярно сталкивается с тем, что задания выполняются с использованием все тех же бесплатных газет (назойливо доступных и недостаточно пригодных в качестве учебного материала). Требуется немалые усилия, чтобы переориентировать учащихся на специальный поиск более значимых и авторитетных изданий. По всей видимости, ранее им не прививались основы медиакультуры или хотя бы медиаграмотности.

Государственные стандарты PR-образования не предусматривают отдельных курсов медиакультуры в комплексной форме. Ближе всего к этой тематике стоит дисциплина «Теория и практика массовой информации». В ее программу включено изучение истории и социального статуса СМИ, организации и методики работы над текстами, предназначенными для публикации. Несомненно, эта работа значительно расширяет круг представлений студентов о мире медиа, более того - дает им навыки редакционного труда. Последующая практика в СМИ помогает трансформировать учебную подготовку в производственный опыт, который в некоторых случаях развивается в постоянное сотрудничество с прессой. Основные эффекты обучения отражаются в письменных работах студентов по окончании курса, в таких, например, высказываниях: «Мне казалось, что <...> я никогда не научусь писать <...> Я наконец научилась составлять связный текст, и это считаю для себя самым главным» и «Я начала читать газеты и журналы не по диагонали, а с внимательным анализом качества печатных работ, компетентности профессиональности наших журналистов». Вместе с тем курс не вмещает в себя всю необходимую медиаобразовательную работу. Он рассчитан главным на изучение журналистики (media studies), что, по заключению специалистов, не тождественно более широкому медиаобразованию и медиаграмотности (media literacy). Да и в целом задача не поддается решению, если рассчитывать лишь на автономные медийные курсы. Опрос отечественных и зарубежных экспертов показал, что большинство из них считают верным синтетический путь внедрения медиаобразования в учебные заведения, к. е. сочетание его интеграции в обязательные дисциплины с автономными курсами, факультативами и кружками. Воспринимая идеи специалистов, мы должны вести речь, с одной стороны, об активном использовании материалов масс-медиа в изучении письменной и устной коммуникации, психологии общения, с другой стороны, об организации целого ряда факультативов, кружков, клубов медийно-творческого характера. Искусствоведение, кинематограф, литература, пресс-фотография - перечень возможных специализаций открыт для пополнения. Тем самым будут и достигаться воспитательно-просветительские цели, и решаться относительно утилитарные задачи профессионального тренинга.

Опубликовано в научном сборнике:

Сальный Р.В. Медиавосприятие и медиакомпетентность//PR, бизнес, СМИ: партнерство и конкуренция/ Отв. сек. Л.Н.Гончаренко. СПб: Изд-во СПб гос. инж.-экон. ун-та, 2007. С. 179-182.

© Р. В. Сальный
аспирант Таганрогского государственного
педагогического института

МЕДИАВОСПРИЯТИЕ И МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТЬ

Взаимодействие с художественным медиатекстом определяется уровнем коммуникативной компетентности зрителя, который характеризуется, как отмечает В. Б. Кашкин, «стратегией и тактикой коммуникативного поведения, накоплением коммуникативного опыта». Более глубокое понимание коммуникативной компетентности можно составить исходя из определения Кашкина коммуникативной личности как «совокупности индивидуальных стратегий и тактик, когнитивных, семиотических, мотивационных предпочтений, сформировавшихся в процессах коммуникации как коммуникативная компетентность индивида».

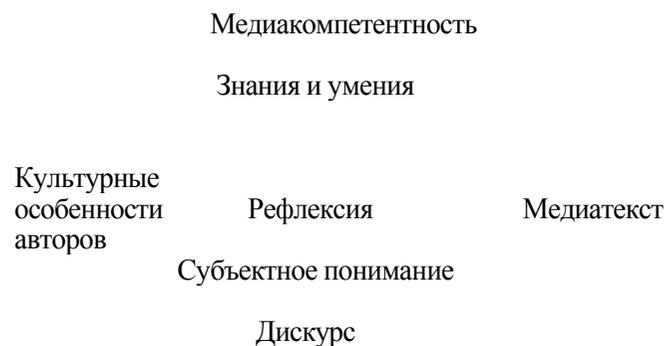
Одним из показателей коммуникативной личности В. Б.Кашкин предлагает «когнитивный» параметр, что означает следующее: знание коммуникативных кодов, умение осуществлять интроспекцию и ауторефлексию, метакоммуникативные навыки.

По отношению к медиакоммуникации существует понимание медиакомпетентности. А. В. Федоров приходит к выводу, что «термин медиакомпетентность более точно определяет суть имеющихся индивида умений использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме». При этом отмечается, что «без развитого медиавосприятия и способности к анализу и оценке медиатекста невозможно говорить о высоком уровне медиакомпетентности человека. ни знания фактов истории медиакультуры, ни частота общения с медиа, ни практические умения создавать медиатексты не могут сами по себе сделать индивида медиакомпетентным». Это как раз и

говорит о том, что развитое медиавосприятие основано на медиакомпетентности и заключается в возможности установить дискурс, содержащий авторскую концепцию и замысел, на основе знаний, умений в области медиакультуры.

Таким образом, медиакомпетентность сводит воедино знания в области медиакультуры, как особенности культуры авторов медиатекста, так и знания жанров, видов медиа, их языка как особенности организации медиатекстов. Наличие творческого начала в составе медиакомпетентности представляется нам косвенным, как бы организуемым параллельно самому процессу развития медиавосприятия для того, чтобы учащимся глубже проникнуть в суть изучаемого явления. Тогда медиавосприятие, с учетом обозначенных В. Б. Кашкиным понятий (коммуникативная стратегия, интроспекция, ауторефлексия) и данного А.В.Федоровым определения медиакомпетентности, означает осознанное взаимовлияние культурных особенностей авторов и структурной организации медиатекста, и основой для актуализации этого является рефлексия зрителем процесса диалога с автором.

Это предположение отражено в схеме, где «медиакомпетентность» - знание медиакультуры: жанров, видов и языка медиа, творческие способности; «культурные особенности авторов» — культурное пространство, с которым зритель вступает в диалог, соизмеряя разные аспекты мировосприятия (собственные и авторские); «медиатекст» - неизменная структура текста, задающая уровневую организацию художественных сопоставлений; «дискурс» - субъективное понимание, личностное переживание художественных сопоставлений компонентов медиатекста на разных уровнях.



Рефлексия в этой схеме занимает место между «культурными особенностями авторов» и «медиатекстом», потому что возможность соизмерения мировосприятий основывается на построении и развитии структурных уровней в тексте. Одно взаимообуславливает другое. На основе обнаружения структур определяются некоторые аспекты мировосприятия, а возможность проверить развитие в этих структурах обнаруженных аспектов мировосприятия говорит об адекватном построении дискурса прочтения текста. Рефлексия здесь является «взаимообнаружением» двух принципов восприятия медиатекста. Получается, что, с одной стороны, строится «образ автора» [как субъекта диалога, а с другой - медиатекст как структура, организующая диалог. В первом случае определяется возможность обнаруженного аспекта мировосприятия участия в становлении целостного образа автора», во втором - выстраивается определенная системность взаимосвязей в тексте на основе понимания чувств автора.

Есть определенные правила организации знаков в художественном тексте, но их понимание зависит как от знаний, так и развитого эстетического вкуса, художественного чувства, что подразумевает сведение к резонансу с этими правилами индивидуальной Логики, эмоций, оценок. Прийти к этому резонансу можно, зная законы организации значений в тексте («медиатекст») и обладая умершем диалогического общения («культурное пространство авторов»), т. е. соизмерения мировосприятий. Соответственно знания и умения содержат потенциал для установления художественных сопоставлений на разных уровнях структурной организации медиатекста, а субъективное понимание (медиавосприятие) - это переживание этих художественных сопоставлений как результат знаний медиакультуры и умений диалогического восприятия, основанное на личном опыте.

Поэтому в качестве одной из основных задач исследования ам представляется необходимостью сформировать рефлексию как возможность к саморазвитию в процессе дальнейшего общения учащихся с произведениями экранных искусств.

Согласно всем предыдущим выводам, для того чтобы диагностировать уровень медиавосприятия, необходимо определить показатели медиакомпетентности. А.В.Федоров разработал и обосновал показатели медиакомпетентности следующим образом:

- мотивационный - мотивы контакта с медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонисти-

ческие, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.;

-контактный - частота общения/контакта с произведениями медиакультуры;

- информационный - знание терминологии, теории истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации;

- перцептивный - способности к восприятию медиатекстов;

- интерпретационный/оценочный - умения интерпретировать/анализировать медиатексты на основе определенного уровня медиавосприятия, критическая автономия;

- практико-операционный - умения создавать/распространять собственные медиатексты;

- креативный - наличие творческого начала в различных аспектах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа.

В сокращенном варианте опубликовано в научном сборнике:

Федоров А.В. Классификация уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности//PR, бизнес, СМИ: партнерство и конкуренция/ Отв. сек. Л.Н.Гончаренко. СПб: Изд-во СПб гос. инж.-экон. ун-та, 2007. С. 208--217.

А.В.Федоров

Эксперт МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех»

***Медиакомпетентность личности:
от терминологии к показателям****

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

В официальных отчетах и интервью многих отечественных министерских чиновников часто приводятся впечатляющие результаты побед российских школьников и студентов на разного рода престижных международных научных олимпиадах. На этом основании делается однозначный вывод: российские учащиеся впереди планеты всей. Вывод, бесспорно, приятный, но, увы, по отношению к уровню массового образования в России - ложный.

Стабильные успехи (пусть даже самые грандиозные) двух-трех десятков юных интеллектуалов никоим образом не отражаются на поступательном падении уровня знаний и умений миллионов обычных школьников и студентов нашей страны. К примеру, исследование авторитетной международной организации «PISA, проведенное в 2000 году, показало, что 15-летние учащиеся России читают ниже средневропейского уровня, а результаты 2003 года показали дальнейшее ухудшение. ... В 2000 году Россия из 32 промышленно развитых стран занимала 27-29 место, а в 2003 году из 40 стран, принимавших участие в исследовании, - 32-34 места» [Сметанникова, 2005, с.22].

При этом, согласно результатам исследований, российские «учащиеся не показали умений работать с объемной, правдоподобной и противоречивой информацией, изложенной как в текстах сложной структуры, так и заданной вне основного текста, критически оценивать информацию, работать с понятиями, которые противоположны их ожиданиям, ... продемонстрировали неумение вычлывать информацию из текстов разных типов, не смогли выделить информацию из вопроса, привлечь информацию, находящуюся за пределами задания, использовать свой личный опыт, сведения из смежных областей. Им трудно было вспомнить, домыслить и даже угадать информацию. ... Задания, требующие перехода от понимания общего содержания к деталям и наоборот, вызывали затруднения. ... Трудность представляли задания, требующие реконструкции замысла автора (цели текста) и его точки зрения. В тексте-рассуждении, аргументации, убеждении учащиеся не смогли увидеть разницу между фактами и мнениями» [Сметанникова, 2005, с.22-23].

Грустная ситуация, сложившаяся в сфере традиционного чтения (и понимания текстов) в последние десятилетия сопровождается комплексом проблем и процессов, которые возникают в связи с радикальной сменой медийных приоритетов подрастающего поколения. Казалось бы, еще недавно, школьники читали в основном бумажные тексты (книги, прессу). Но сегодня они все больше тяготеют к медиатекстам в электронном формате (телевизионном, компьютерном, интернетном и пр.). Произошла смена модели традиционного чтения.

Опираясь на данные многочисленных социологических исследований, В.П.Чудинова убедительно доказала следующие тенденции, характерные для чтения современных школьников и молодежи [Чудинова и др., 2004, с.12-13]:

-постепенное снижение интереса к печатному слову, падение престижа чтения и как следствие - сокращение доли чтения в структуре свободного времени;

-преобладание прагматичного, информационного, «делового» чтения (то есть по учебной программе), 48% учащихся читают литературу только в учебных целях) над «свободным»;

-изменение «свободного» (досугового) чтения в сторону предпочтения литературы развлекательного характера;

-уход из круга чтения повестей и романов «для души», произведений лучших отечественных и зарубежных авторов, предпочтение периодики (в основном опять-таки развлекательной, рекреативной, настраивающей на легкое, поверхностное чтение);

-усиление воздействия низшего слоя массовой культуры, особенно аудиовизуальной, на досуговое чтение;

И это не удивительно – напичканные медийной техникой квартиры современных городов (и особенно – мегаполисов) дают учащимся широкий выбор, который, как правило, решается в сторону наименее «затратных» способов чтения медиатекстов. Например, необременительного просмотра развлекательных телепередач... Вот почему на вопрос: «Что ты делал вчера?» российские подростки назвали просмотр ТВ (68%) и видеофильмов (20%), игры в компьютерные игры (33%), слушание музыки (27%). И только 17% отметили чтение книг и периодики... [Чудинова и др., 2004, с.73-74].

Проведенный нами опрос студенческой аудитории показал аналогичные результаты.

Такого рода тенденция в ближайшее время (с расширением доступа к системе интернет) будет только усиливаться. Уже сегодня многие люди предпочитают читать свежие газеты на мониторе, а не в традиционном бумажном виде. Есть и любители «скачивать» на свой домашний компьютер толстые тома художественной литературы из виртуальной библиотеки Мошкова взамен покупки их в книжном магазине... Аналогичные процессы проходят, причем, еще более активно, во многих зарубежных странах.

Нравится это кому-то или нет, но всем нам приходится привыкать к новой ситуации, когда общение с печатными текстами сменяется широким спектром контактов с медиатекстами, преимущественно аудиовизуальными, экранными...

Однако изменение типа медийных контактов не снимает с повестки дня проблему развития критического мышления и компетентности учащихся по отношению к медиатекстам различных видов и жанров.

В связи с этим хочется отметить широкий разброс терминологии в научных исследованиях на эту тему. Как в России, так и за рубежом используются (часто как синонимы) такие наиболее распространенные термины, как «медиакультура», «медийная культура», «информационная культура», «аудиовизуальная культура», «медиаграмотность», «информационная грамотность», «аудиовизуальная грамотность», «медиаобразованность», «информационная образованность», «аудиовизуальная образованность», «компьютерная грамотность», «мульти/медийная грамотность», «информационная компетентность», «информационная компетенция», «медиакомпетентность», «медийная компетентность», «аудиовизуальная компетентность», «аудиовизуальная компетенция», «медиакомпетенция», «медийная компетенция» и др.

Зарубежные педагоги давно уже узаконили термин *медиакомпетентность* (нем. – *medienkompetenz*, англ. – *media competence* и т.д. см., например, определения Baake, 1999; Blumeke, 2000; Pottinger, 1997). Например, в Германии под медиакомпетентностью понимается способность к «квалифицированному, самостоятельному, творческому и социально-ответственному действию по отношению к медиа» [Tulodziecki, 1997, p.120]. При всей привлекательности этого лаконичного определения, в нем, как нам кажется, не хватает конкретики. И если понимать медиакомпетентность как синоним медиаграмотности, то определение Р.Кьюби выглядит предпочтительнее: *медиакомпетентность/медиаграмотность (media competence/media literacy)* – «способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах» [Kubey, 1997, p.2].

В ряде научных работ последних лет стал употребляться еще один термин «медиаобразованность», который по сути перекликается с понятиями «медиаграмотности» и «медиакомпетентности». В частности, медиаобразованность педагогов Н.В.Змановская трактует «как совокупность систематизированных медиазнаний, умений, ценностного отношения к медиаобразованию в целом, а также определяемый ими уровень мастерства по реализации медиаобразования школьников в педагогическом процессе» [Змановская, 2004, с.10].

В некоторых работах прошлых лет [Федоров, 2001; 2005 и др.] мы также использовали термин «медиаграмотность» и «медиаобразованность», «медиакультура личности», однако терминологический анализ, приведенный выше, привел нас к выводу: термин *медиакомпетентность* более точно определяет суть имеющихся у индивида умений использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме.

Классификация показателей медиакомпетентности личности (медиаграмотности личности, развития личности в области медиакультуры) личности составлена нами (см. таб.1) с учетом подходов Р.Кьюби, Дж.Поттера и В.Вебера а также с опорой на шесть основных понятий медиаобразования, выделенных в качестве базовых ведущими британскими медиапедагогами [Bowker, 1991; Hart, 1997, p.202; Buckingham and Sefton-Green, 1997, p.285 и др.]: «агентства медиа» (изучение работы, функций и целей создателей медиатекстов), «категории медиа» (изучение типологии - видов и жанров медиа/медиатекстов), «технологии медиа» (изучение способов/технологий создания медиатекстов), «языки медиа» (изучение медийных языков, то есть вербального, аудиовизуального, монтажного ряда медиатекстов), «репрезентации медиа» (изучение способов представления, переосмысления действительности в медиатекстах, авторских концепций и т.д.), «аудитории медиа» (изучение типологии аудитории, типологии медиавосприятия).

При этом у каждого из семи показателей медиакомпетентности мы выделили высокий, средний и низкий уровни развития. Бесспорно, такого рода типология достаточно условна, однако дает представление о дифференцированном подходе к развитию медиакомпетентности, когда при наличии высоких уровней контактного или креативного показателей возможен средний или даже низкий уровень информационного и оценочного показателей. Если же говорить об уровнях перцептивного показателя, то у многих людей при наличии ярко выраженного одного показателя (скажем, «первичной идентификации») остальные могут проявляться в неразвитом, «свернутом» состоянии. Несомненно одно: без развитого медиавосприятия и способности к анализу и оценке медиатекста невозможно говорить о высоком уровне медиакомпетентности человека. Ни знания фактов истории медиакультуры, ни частота общения с медиа, ни практические умения создавать медиатексты не могут сами по себе сделать индивида медиакомпетентным.

Таб.1.Классификация показателей медиакомпетентности личности

<i>№</i>	<i>Показатели медиакомпетентности:</i>	<i>Расшифровка содержания показателей медиакомпетентности личности:</i>	<i>Соответствие данного показателя основным понятиям медиаобразования</i>
1	мотивационный	мотивы контакта с медиа и медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.	да
2	контактный	частота общения/контакта с медиа и произведениями медиакультуры (медиатекстами)	да
3	информационный	знания терминологии, теории и истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации	да
4	перцептивный	способности к восприятию медиатекстов	да
5	интерпретационный/ оценочный	умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме и медиатексты разных видов и жанров на основе определенных уровней развития медиавосприятия и критического мышления	да
6	практико-операционный (деятельностный)	умения выбирать те или иные медиа и медиатексты, создавать/распространять собственные медиатексты, умения самообразования в медийной сфере	да
7	креативный	наличие творческого начала в различных аспектах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа	да

Полагаем, что данная классификация выглядит более обоснованной и структурированной, чем список предложенных одним из ведущих американских медиапедагогов/исследователей А.Силвэрблэтом [Silverblatt, 2001, pp.2-3] так называемых «элементов медиаграмотности»:

- способность критического мышления, которая дает возможность аудитории развить независимые суждения о содержании медиа (в нашей классификации входит в интерпретационный/оценочный показатель медиакомпетентности личности – А.Ф.);
- понимание процесса массовой коммуникации (в нашей классификации входит в информационный показатель медиакомпетентности – А.Ф.);
- понимание воздействия медиа на личность и общество (в нашей классификации входит в информационный показатель медиакомпетентности – А.Ф.);

- развитие умений анализировать и обсуждать медиатексты (в нашей классификации входит в интерпретационный/оценочный показатель медиакомпетентности – А.Ф.);
- рассмотрение содержания медиа как «текста», который обеспечивает понимание нашей современной культуры и нас самих (в нашей классификации входит в информационный показатель медиакомпетентности – А.Ф.);
- развитие способностей получать удовольствие, понимать, и оценивать медийное содержание (в нашей классификации входит в перцептивный и интерпретационный/оценочный показатели медиакомпетентности – А.Ф.);
- способность производить эффективные и ответственные медиатексты (в нашей классификации входит в практико-операционный/деятельностный и креативный показатели медиакомпетентности – А.Ф.).

При разработке нашей классификации развития медиакомпетентности/медиаграмотности личности мы также учитывали характеристики высокого и низкого уровня, разработанные Дж.Поттером [Potter, 2001, pp.28, 53]:

Характеристика высокого уровня развития медиакомпетентности:

- выделение главного смысла медиатекста;
- анализ: выявление основных элементов медиатекста;
- сравнение: определение похожих и уникальных фрагментов медиатекста;
- оценка ценности медиатекста или его фрагмента; суждение на основе сравнения согласно определенному критерию;
- реферирование: способность создавать краткое, ясное и точное описание медиатекста;
- обобщение;
- дедукция: использование общих принципов, чтобы объяснить отдельные сведения;
- индукция: выведение общих принципов из наблюдения отдельных сведений;
- синтез: способность повторно собирать элементы в новую структуру» [Potter, 2001, p.53].

Характеристика низкого уровня развития медиакомпетентности:

- «слабый интеллект (в отношении решении проблемы и творческих способностей), предпочтение того, чтобы «все шло своим чередом»; слабая память, способная иногда запомнить только очень важные вещи (например, ночью перед экзаменом);
- тематическая зависимость, отсутствие проницательности, то есть непонимание того, что является важным в сообщениях; нужда в советчике, помощнике, справочнике, руководстве изучения;
- низкая терпимость к многозначности медиатекстов, неуверенность;
- слабое концептуальное дифференцирование при наличии немногих категорий для сообщений; отрицательное отношение к новым сообщениям, которые не соответствуют привычным категориям, или упрощение данного медиатекста - переброс его в самую легкую категорию.
- высокая импульсивность быстро принимаемых решений с принесением в жертву точности» [Potter, 2001, p.28].

Учитывалось также и определение «критической автономии» личности по отношению к медиатекстам в трактовке А.Силверблэта (A.Silverblatt) и Е.М. Энрайт Элисейри (E.M.Enright Eliceiri): «Как первичная цель медиаграмотности, критическая автономия - это умения, которые дают возможность школьникам/студентам быть осознанно независимыми от однообразных предпочтений медиатекстов. Педагоги поощряют учащихся задавать вопросы о медиа, применяя подходы, которые помогают систематически идентифицировать сообщения и их цели» [Silverblatt and Enright Eliceiri, 1997, p.40].

Подробные расшифровки уровней отдельных показателей развития медиаграмотности аудитории, согласно разработанной нами классификации, раскрыты в таблицах 2-8.

Таб.2. Классификация уровней мотивационного показателя медиакомпетентности личности

<i>№</i>	<i>Уровни мотивационного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней мотивационного показателя медиакомпетентности личности:</i>
1	Высокий уровень	<p>широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов для контактов с медиа и медиатекстами, включающих:</p> <ul style="list-style-type: none"> -выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров; -стремление получить новую информацию; -стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах); -стремление к идентификации, сопереживанию; -стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры; -стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей; -стремление к художественным впечатлениям; -стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции; -стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов.
2	средний уровень	<p>комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, психологических, этических, эстетических мотивов для контактов с медиа и медиатекстами, включающих:</p> <ul style="list-style-type: none"> -выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов <u>при доминирующей ориентации на развлекательные жанры</u>; -стремление к острым ощущениям; -стремление к рекреации, развлечению; -стремление к идентификации, сопереживанию; -стремление получить новую информацию; -стремление к извлечению нравственных уроков из медиатекста; -стремление к компенсации; -стремление к психологическому «лечению»;

		-стремление к художественным впечатлениям; -слабая выраженность или отсутствие интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами.
3	низкий уровень	узкий спектр жанровых, тематических, эмоциональных, гедонистических, этических, психологически мотивов для контактов с медиа и медиатекстами, включающих: -выбор <u>только развлекательного</u> жанрового и тематического спектра медиатекстов; -стремление к острым ощущениям; -стремление к рекреации, развлечению; -стремление к компенсации; -стремление к психологическому «лечению»; -отсутствие эстетических, интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами.

На широкий и дифференцированный комплекс мотивов контактов аудитории с медиа и медиатекстами (в частности, познавательных, эмоциональных, эстетических и моральных и др.), обращают внимание многие исследователи [см., к примеру: Potter, 2001, p.8]. Конечно, данные мотивы во многом зависят от таких факторов, как среда (микро и макро) обитания/общения, наследственность/генетический код, образование/воспитание, возраст, гендер и др.

Таб.3. Классификация уровней контактного показателя медиакомпетентности личности

<i>№</i>	<i>Уровни контактного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней контактного показателя медиакомпетентности личности:</i>
1	высокий уровень	ежедневные контакты с различными видами медиа и медиатекстов
2	средний уровень	контакты с различными видами медиа и медиатекстов несколько раз в неделю
3	низкий уровень	контакты с различными видами медиа и медиатекстов не более чем несколько раз в месяц.

Здесь стоит обратить внимание на амбивалентность данного показателя. С одной стороны, высокий уровень частоты контактов аудитории с медиа и медиатекстами вовсе не означает высокого уровня показателя медиакомпетентности в целом (можно ежедневно часами смотреть ТВ, видео и DVD, но при этом совершенно не уметь анализировать медиатексты). С другой стороны, низкий уровень контакта с различными медиа может не только означать «стремление быстро избежать сообщений, представляющих сложность, сузить контакты с медиатекстами до минимального количества, чтобы всегда оставаться с тем, что знакомо и защищать себя от необходимости расходовать дополнительные умственные усилия» [Potter, 2001, p.28], но и повышенную избирательность индивида, не желающего в больших количествах потреблять низкокачественную, по его мнению, медиапродукцию.

Таб.4. Классификация уровней информационного показателя медиакомпетентности личности

<i>№</i>	<i>Уровни информационного показателя</i>	<i>Расшифровка уровней информационного показателя медиакомпетентности личности:</i>
1	высокий уровень	знания большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира
2	средний уровень	знания отдельных базовых терминов, теорий, некоторых фактов истории развития медиакультуры, массовой коммуникации, медийных воздействий, творчества отдельных деятелей медиакультуры
3	низкий уровень	отсутствие знаний (или крайне скудные, минимальные знания в этой области) базовых терминов, теорий, фактов истории развития медиакультуры, массовой коммуникации, медийных воздействий, творчества деятелей медиакультуры

Думается, данная классификация уровней информационного показателя развития медиакомпетентности личности вполне соотносится с выдвинутыми Дж.Поттером [Potter, 2001, p.6] наиболее важными знаниями: о реальном мире, об условностях, используемых авторами медиатекстов; об отраслях медиапроизводства: об их происхождении, о примерах развития, об экономической базе и структуре, контекстах; о воздействии медиа (знание долгосрочных и сиюминутных «медиаэффектов», признание воздействия медиа на общество и индивидуумов; осознание того, что влияние медиа связано не только с нашим поведением, но и с нашими познаниями, отношениями, эмоциями, и физиологией). При этом можно выделить два типа предшествующих медийному контакту знаний. «Сначала, культурное знание, исходящее из нашего общего социального опыта (например, речь идет о наборе стереотипных понятий)... Во вторых, более определенное *интертекстуальное* знание, полученное из нашего опыта контакта с другими текстами» [Buckingham, 1991, p.25].

Таб.5. Классификация уровней перцептивного показателя медиакомпетентности личности

<i>№</i>	<i>Уровни перцептивного показателя:</i>	<i>Расшифровка уровней перцептивного показателя медиакомпетентности личности:</i>
1	высокий уровень: уровень «комплексно идентификации» (уровень отождествления с автором медиатекста)	отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способности соотнесения с авторской позицией, которая позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета, восприятия авторской мысли в динамике звукозрительного образа, синтеза мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях» [Усов, 1989 б, с.314]

2	средний уровень: уровень «вторичной идентификации» (уровень отождествления с персонажем/ведущим медиатекста)	отождествление с персонажем медиатекста: то есть способность сопереживать, поставить себя на место героя/ведущего, понимать его психологию, мотивы поступков, восприятие отдельных компонентов медиаобраза (деталь и т.д.)
3	низкий уровень: уровень «первичной идентификации» (уровень наивно-реалистического восприятия фабулы медиатекста)	эмоциональная, психологическая связь со средой, фабулой (цепью событий) медиатекста: то есть способность воспринимать цепь событий в медиатексте (к примеру, отдельные эпизоды и сцены фабулы), наивное отождествление действительности с содержанием медиатекста, ассимиляция среды (эмоциональное освоение реальности, представленной в медиатексте и т.п.)

При анализе уровней перцептивного показателя развития медиакомпетентности личности, бесспорно, следует обратить внимание на то, что «большинство людей помнят только 40% увиденного и 10% услышанного» [Potter, 2001, p.24], и что «медиавосприятие – одновременно *активный* и *социальный* процесс» [Buckingham, 1991, p.22].

При составлении приведенной выше классификации мы опирались на разработки ведущих медиапедагогов. Например, на предложенные Г.А.Поличко «четыре уровня художественного восприятия:

-первый уровень или самый низкий – уровень первичного восприятия, когда усваивается только фабульная сторона произведения. ... мы определяем этот уровень как уровень *фабульного восприятия*;

-второй уровень – более сложный. ... от состава событий – к осмыслению их, от фабулы к сюжету. Сюжет, или осмысленная фабула, становится таковым через совокупность выразительных средств конкретного искусства. Осмысление автором фабулы, превращение ее в данный сюжет данного произведения осуществляется через конкретику художественных средств данного искусства. Такое совмещение выразительных средств в процессе построения сюжета из фабульных событий структуралисты называют «синтаксисом». Мы заимствуем этот термин для обозначения совокупности выразительных средств данного искусства, обусловивших переход от фабулы в сюжет. Этот уровень носит в исследовании наименование *сюжетно-синтаксического восприятия*;

-третий уровень – следующая ступень восприятия; это освоение произведения как авторской модели мира, авторской концепции, ... *авторски-концептуальный уровень восприятия*;

-четвертый уровень, высший. Это уровень *интерпретации* произведения, когда происходит «переплавка» эстетической информации в личностные качества, через произведение, через авторскую концепцию ... - к раздумьям о жизни, о бытии в высоком смысле слова. ... интерпретация воспринимаемого произведения осуществляется на любом уровне восприятия, но только после освоения авторской концепции может быть осуществлено по-настоящему творческое, непримитивное толкование творения» [Поличко, 1987, с.7-8].

Нами учитывалась также классификация уровней медийного восприятия, разработанная Е.А.Бондаренко:

- 1) бытовой уровень восприятия (ограничен бытовыми мотивировками сюжета, характеров персонажей);
- 2) уровень социума (даются более глубокие характеристики персонажей и психологические мотивировки поступков, есть понятие о расчете экранного произведения на определенную аудиторию);

- 3) уровень художественного образа (подробная характеристика экранного образа, его составляющих, экранное зрелище как вид текста – выделение смысловых единиц повествования, характеристика их взаимодействия: внимание к выбору актеров, характеру съемки, освещению, цветовому решению, монтажу и т.п.);
- 4) уровень понимания авторской концепции (умение делать выводы о том, какую идею хотел выразить автор, исходя из конкретной системы художественной образности данного произведения);
- 5) уровень возникновения собственной концепции (собственных умозаключений) по поводу затрагиваемой автором проблемы и полемика с авторской концепцией произведения [Бондаренко, 1997, с.22-23].

При этом надо отметить, что классификация уровней медиавосприятия (с опорой на исследования Ю.Н.Усова, Г.А.Поличко, Е.А.Бондаренко и др.) может быть еще более развернутой и подробной. Один из такого рода вариантов предложен Н.Ф.Хилько:

- 1) рекреативно-гедонистический уровень медиавосприятия (ограничен развлекательно-рекреативной мотивацией, отсутствием ярко выраженных характеров);
- 2) бытовой (бытовая, утилитарная мотивация и соответствующий характер персонажей);
- 3) эстетический уровень (личностная мотивация, эстетическое постижение образа);
- 4) уровень интерпретации (выявление личностного смысла и духовного содержания произведения, яркое выражение внутреннего видения);
- 5) микросоциальный уровень (проявляется в связи с микросредой, даются психологические мотивировки персонажей, устанавливается связь с восприятием произведений конкретной аудиторией);
- 6) макросоциальный уровень (предполагает критический анализ проблемы и ее развертывание во временном пространстве, направленность на социум);
- 7) уровень осознания художественного образа (подробная характеристика экранного образа, его составляющих, выделение смысловых единиц повествования);
- 8) уровень понимания авторской концепции (умение делать выводы о том, какую идею хотел выразить автор, исходя из системы художественной образности произведения);
- 9) уровень возникновения собственной концепции (автономный) и формирования своего видения: собственные умозаключения по поводу затрагиваемой автором проблемы и полемика с авторской концепцией [Хилько, 2001, с.196].

С другой стороны, в рамках эстетической теории медиаобразования возможна ориентация на художественные приоритеты в перцептивном показателе развития медиакомпетентности. Именно такая точка зрения главенствовала в отечественной медиапедагогике в 60-х – 70-х годов прошлого века: «Установка на полноценное восприятие фильма как произведения искусства может быть сформирована при условии: 1) развития образной и эмоциональной памяти, воссоздающего воображения; 2) знакомства с общеэстетическими понятиями, на основе которых формируются критерии оценки произведений литературы и кино; 3) развития нравственных и эстетических чувств; 4) отношения к фильму как творческому отражению жизни; 5) понимания художественных средств фильма как способа проникновения в авторскую мысль» [Иванова, 1978, с.6-7].

Рассуждая об уровнях медийного восприятия, на наш взгляд, следует также учитывать так называемый «фольклорный» тип перцепции. Ибо, как совершенно справедливо отметила Н.М.Зоркая:

-существует абсолютно реальное (а отнюдь не мифическое) подавляющее большинство зрителей с едиными эстетическими потребностями, пристрастиями и вкусом;

-в основе единого вкуса лежат константы народного вкуса и архетипы фольклорного восприятия («сказочность слушания», «балаганность смотрения» и т.д.);

-в фаворитах публики ... в той или иной модификации воспроизводятся традиционные фольклорные сюжеты, действуют механизмы внутренней серийности. Этого рода репертуар – массовая, серийная продукция играет роль некой почвы, спрессованного «культурного слоя» вековых традиционных образов, сюжетов, «блоков», «тропов» фольклорных жанров, иные из которых имеют древнее или древнейшее происхождение [Зоркая, 1981, с.136-137].

Одной из своеобразных черт современной социокультурной ситуации помимо стандартизации и унификации является адаптация популярной медиакulturой характерных приемов языка, присущего прежде лишь «авторским» произведениям. В этом смысле характерно восприятие массовой аудиторией видеоклипов. Казалось бы, сложилась парадоксальная ситуация: в видеоклипах (music video) сплошь и рядом используются открытия авангарда медиа – причудливый, калейдоскопический, рваный монтаж, сложная ассоциативность, соляризация, трансформации объемов, форм, цвета и света, «флэшбеки», «рапиды» и т.п. спецэффекты. А аудитория у них (в отличие от аудитории элитарных мэтров-авангардистов) – массовая.

На наш взгляд, это происходит вовсе не по причине адекватного усвоения, к примеру, молодежной аудиторией, постмодернистских стандартов, намеков и ассоциаций. Просто короткая длительность клипа, быстрая смена монтажных планов, упругий, динамичный аудиовизуальный ритм не дают соскучиться даже самой неискушенной в медийном языке публике. И в этом тоже проявляется плюралистичность популярной медиакulturы, рассчитанной на удовлетворение дифференцированных запросов аудитории.

Для массового успеха медиатекста важны также терапевтический эффект и феномен компенсации. Разумеется, восполнение человеком недостающих ему в реальной жизни чувств и переживаний абсолютно закономерно. Еще З.Фрейд писал, что «культура должна мобилизовать все свои силы, чтобы поставить предел агрессивным первичным позывам человека и затормозить их проявления путем создания нужных психологических реакций» [Фрейд, 1990, с.29].

Итак, на основании вышеизложенного можно прийти к выводу, что медиатексты популярной культуры своим успехом у аудитории обязаны множеству факторов. Сюда входят: опора на фольклорные и мифологические источники, постоянство метафор, ориентация на последовательное воплощение наиболее стойких сюжетных схем, синтез естественного и сверхъестественного, обращение не к рациональному, а эмоциональному через идентификацию (воображаемое перевоплощение в активно действующих персонажей, слияние с атмосферой, аурой произведения), «волшебная сила» героев, стандартизация (тиражирование, унификация, адаптация) идей, ситуаций, характеров и т.д., мозаичность, серийность, компенсация (иллюзия осуществления заветных, но не сбывшихся желаний), счастливый финал, использование такой ритмической организации фильмов, телепередач, клипов, где на чувство зрителей вместе с содержанием кадров воздействует порядок их смены; интуитивное угадывание подсознательных интересов аудитории и т.д.

В последнее время массовая медиакultura обрела интерактивность виртуального мира, в медиатекстах которого можно выделить следующие основные черты [Костина, 2006, с.236-237]:

-актуальность существования, т.е. существования без прошлого и будущего, снятие противоположности между жизнью и смертью, реальным и воображаемым;

- включенность в события, когда человек непосредственно проявляет себя действующим или пребывает в иллюзии действия;
- централизацию культурной перспективы, фокусирующейся в пространстве человека, где весь мир воспринимается ориентированным на него;
- сходство интерактивного медиатекста с состоянием сна, возможность его осмысления через метафору сновидения;
- порожденность – продуцируемость виртуальных объектов взаимодействия человека и компьютера или (интер)активностью человека.

Видео/компьютерные игры, построенные на этих принципах, вобрали в себя весь фольклорно-мифологический набор архетипов и пользуются успехом у массовой аудитории во многом благодаря тем же факторам, что традиционные медиатексты. Однако их влияние усиливается интерактивным участием человека в развитии сюжета компьютерного медиатекста.

Классификация уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности

После нескольких лет совместных исследований нам совместно с известным канадским медиапедагогом К.Ворснопом (C.Worsnop) удалось разработать показатели уровней критического анализа медиатекстов [см., например, Worsnop, 2004, pp.57-59]. Такого рода показатели были определены нами в процессе медиаобразовательных занятий с российскими и канадскими студентами. Им (соответственно – в Канаде и России) предлагался один и тот же медиатекст. Далее шли двадцатиминутные интервью, разделенные на три части:

- 1) неструктурированная, произвольно построенная первая часть, когда студентам задавались вопросы безо всяких подсказок и «наводок»: Что вы можете сказать об этом медиатексте? Кто-нибудь может сказать что-то еще?
- 2) сконцентрированная на выявлении основной концепции медиатекста вторая часть с вопросами типа: Какой эпизод, по-вашему мнению, лучший? Почему? Какой можно отнести к кульминационным? Почему? Каковы основные идеи произведения?
- 3) сфокусированная на вопросах, выявляющих особенности авторской концепции и языка медиатекста, третья часть интервью: Каков характер отношений между персонажами медиатекста? Почему Вы сделали такой вывод? Каким языком пользуется автор в том или ином эпизоде медиатекста и почему? и т.п.

Все интервью со студентами были сняты на видео и потом были расшифрованы для последующего анализа. Оказалось, что вопросы первого типа эффективны только для аудитории, обладающей высоким уровнем медиакомпетентности. Зато вопросы второй и третьей части интервью существенно помогли студентам более глубоко проанализировать медиатекст.

В последующие годы мы продолжили медиаобразовательные эксперименты в студенческой аудитории, что позволило точнее сформулировать классификацию уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности (см. таб. 6).

Таб.6. Классификация уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности

№	Уровни интерпретационного/оценочного показателя:	Расшифровка уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности:
1	высокий уровень	Умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления. Анализ медиатекстов на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение,

		абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотносить эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиаккультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности, ее критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.
2	средний уровень	Умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом отдельных, наиболее заметных факторов на основе среднего развития критического мышления. Умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствию интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование). В целом критический анализ медиатекста, основан на средних уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.
3	низкий уровень	Отсутствие умений критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме, отсутствие способности к критическому мышлению. «Безграмотность», то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путаность суждений, неуверенность, подверженность внешнему влиянию, отсутствие (или крайняя примитивность) интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, проницательности, низкий уровень толерантности к многозначным, сложным медиатекстам, умение пересказать фабулу произведения. В целом анализ медиатекста, основан на низких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.

При обосновании классификации уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности мы опирались на характеристики следующих способностей аудитории к восприятию медиатекстов, предложенные Ю.Н.Усовым: 1)многоаспектное осмысление образного воссоздания факта в пластической композиции отдельных эпизодов, их сцеплений, в художественном строе; 2)определение логики развития авторской мысли в пространственно-временных измерениях; 3)чтение скрытой образности, прием художественного решения темы, многослойности внутреннего содержания; 4)восприятие развития художественной мысли в комплексном единстве звукопластической организации пространства: графической, тональной организации, темпоритмической организации произведения за счет повтора визуальных образов, планов, их временной деятельности, эмоционально-смыслового соотнесения отдельных фрагментов, визуальных тем [Усов, 1989а, с.17-18].

Ясно, что в данном случае Ю.Н.Усов описывал проявления высшего интерпретационного уровня аудиовизуальной медиакомпетентности. Американский теоретик и медиапедагог Дж.Поттер называет подобные умения расширенными. «Есть два вида умений, способствующих развитию медиаграмотности, - пишет в этом контексте Дж.Поттер. - Элементарные умения - те, которые развиваются у нас в

течение ранних лет жизни. ... И расширенные умения, требующие сознательного усилия и критической перспективы. Они требуют активного восприятия медиатекстов через анализ, сравнение, оценку и рефлексию, также как умения, способствующие выявлению смысла (вывод, индукция, и синтез)» [Potter, 2001, p.52].

Согласно Дж.Поттеру [Potter, 2001, p.129], внутри каждого из уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности человека можно выделить также: **1) познавательные** (*знания*: структурных, повествовательных и пр. особенностей жанровой формулы; *умения*: способность анализировать содержание медиатекста, распознать его жанровую формулу, идентифицировать/сравнивать ключевые эпизоды фабулы, типы персонажей и темы); **2) эмоциональные** (*знания*, основанные на воспоминании о личном опыте, как это ощущалось бы в конкретной ситуации сюжета медиатекста; *умения*: способность анализировать чувства персонажей, идентифицировать себя с позицией различных персонажей, способность управлять своими эмоциями, вызванными сюжетом и темой медиатекста); **3) эстетические** (*знания*: о сценарном мастерстве, режиссуре, редактировании и т.д.; *способности*: анализировать профессионализм и художественный уровень медиатекста; сравнивать мастерство, проявленное в трактовке данного сюжета со знакомыми аналогами); **4) моральные** (*знания*: различных моральных принципов, ценностей и решений – в том числе в системе медиа - их значимости; знания историй, аналогичных рассказанным в конкретном медиатексте - с точки зрения «хорошей» и «плохой» морали; *способности* анализировать моральные составляющие медиатекста, доказанные решениями персонажей, значимость этих решений, для сюжета и основной темы медиатекста; сравнивать этические решения, представленные в медиатексте, с решениями в других произведениях; оценивать этическую ответственность медиапродюсеров и составителей репертуара) **аспекты**.

Говоря об анализе жанров медиатекстов надо, конечно, учитывать, что «жанр может восприниматься как код. Но с интерпретационной точки зрения важно, что специфический жанр также составляет перспективу, путь понимания мира и нашего существования. Различные жанры фокусируются на различных сторонах социальной и личной жизни» [Gripsrud, 1999, p.145].

При анализе проблемы интерпретации медиатекстов, на наш взгляд, правомерно учитывать, что «индивидуум интерпретирует содержание медийных сообщений любого типа, исходя из:

-фона (что аудитория уже знает о теме?);

-уровня интереса/внимания (насколько аудитория заинтересована темой?);

-предрасположения (каково отношение аудитории к теме – положительно или отрицательно - в начале разговора?);

-приоритетов (могут ли проблемы иметь особое значение для аудитории? Почему?);

-демографического профиля (национальное/гендерное/расовое/этническое происхождение; возраст; образование; материальная обеспеченность);

-психологического профиля (самоконцепция; эмоциональность; жизненный опыт; отношение к другим; личные стремления);

-коммуникационной среды (каков размер аудитории? Что она делает, когда получает информацию?);

-стадии развития человека» [Silverblatt, 2001, pp.40-41].

При этом во время контактов с медиа аудитория с низким «порогом толерантности» к содержанию и форме медиатекстов воспринимает/анализирует их иначе, чем аудитория с высоким уровнем медиакомпетентности. Если медийное сообщение соответствует предварительному мнению (установке на медиавосприятие) людей с низким «порогом толерантности», то «этот медиатекст становится

укреплением их мнений. Если поверхностный слой медиатекста не отвечает предвзятому мнению человека, сообщение игнорируется. Короче говоря, нет никакого анализа. Люди с высокой терпимостью к многозначности не имеют аналитического барьера» [Potter, 2001, p.26].

Известно, что для интерпретации/анализа любого медийного сообщения чрезвычайно важно знание исторического и культурного контекста. Как верно отмечает А.Силвэрблэт [Silverblatt, 2001, pp.46-47]:

- медиатекст может предусматривать понимание периода его создания;
- в странах с ограниченными гражданскими свободами, авторы медиатекстов часто вынуждены комментировать политические и культурные проблемы косвенным способом (как, например, это было многие годы в СССР – А.Ф.);
- понимание медиатекстов может обеспечиваться пониманием исторических событий/ссылок;
- медиатексты иногда содержат социальную критику, которая предсказывает исторические события;
- медиатексты могут предусматривать реакцию аудитории на происходящие события;
- медиатексты могут играть активную роль в формировании исторических событий (этот тезис можно подкрепить множеством примеров, когда активно внедряемая медийная интерпретация определенных событий влекла за собой поддержку/отторжение широкими массами людей тех или иных идей/действий/законов и т.п. – А.Ф.).

Яркое подтверждение последнего тезиса мы находим в трудах ведущего теоретика медиа Д.Рашкоффа (D.Rushkoff), который среди примеров активного медийного воздействия на исторические события выделил прием, который «называется *маргинализацией* и часто используется по сей день, особенно для организации реакций на медиавирусы. Чтобы обеспечить общественную поддержку нелогичной политике, лидерам нужно назвать имя врага и демонизировать его, а потом направить на демона ярость общества. Все продолжающие выступать против предлагаемой политики должны быть умалены, выведены из игры или маргинализированы» [Rushkoff, 1994, 2003, с.31].

Надо учитывать также, что «контекст, особенно социальный, обычно неявен. Например, строго социальная интерпретация имеет тенденцию к изучению следующих вопросов: Кто автор/художник? Какова была его роль в обществе? Каков культурный контекст в обществе, где художник рос и/или работает? Какова политическая и социальная суть медиатекста? Как это сообщение может быть оценено с использованием преобладающих ценностей культуры художника, а не аудитории?» [Semali, 2000, p.55].

Как мы уже отмечали, медиакомпетентность развивает умения критического мышления, которые помогают независимым суждениям и компетентным решениям людей в ответ на информацию, переданную через каналы массовых коммуникаций. «Стратегии развития критического мышления поощряют школьников/студентов думать *диалогически*, то есть быть способными разобраться в противоположных точках зрения или ссылках. Умения критического мышления по отношению к медиаграмотности включают следующее: 1) различие фактов, поддающимся проверке и ценностным утверждениям; 2) определение надежности утверждения или источника; 3) определение точности утверждения; 4) различие между гарантированными и негарантированными утверждениями; 5) выявление предвзятости; 6) идентификация явных и неявных предположений; 7) распознавание логических несоответствий; и 8) определение силы аргумента» [Silverblatt and Enright Eliceiri, 1997, p.40].

При этом критический анализ медиатекста видится нам «как процесс диалога, а не достижения согласованной или предопределенной позиции» [Buckingham, 2003, p.14]. И здесь нет, и не может быть однозначных, раз и навсегда «утвержденных» трактовок медиатекстов. В самом деле, можно ли считать ответы аудитории менее «критическими» просто на том основании, что они успешно/неудачно обнаруживают предвзятости позиции авторов медиатекста? А что, если кто-то утверждает, что почувствовал предвзятости, которые сам я не обнаружил? Или чье-то «неверное истолкование» медиатекста или его части было случайным? Что является адекватным свидетельством справедливости любых

таких прочтений? И как такие критерии должны быть утверждены? До какой степени полноценная трактовка, или, действительно, ошибочное утверждение по части предвзятой позиции создателей медиатекста может быть различима?. ... Эмпирически тексты *не имеют* тех смыслов, которыми их наделяют читатели, и все трактовки чтения текстов одинаково *неверны*» [Buckingham, 2000, p.216]. Так мы еще раз выходим на понимание как актуальности самой концепции «диалога культур» М.М.Бахтина–В.С.Библера, так и ее практического применения в процессе медиаобразования.

Таб.7. Классификация уровней практико-операционного (деятельностного) показателя медиакомпетентности личности*

* развернутые характеристики уровней практико-операционных (деятельностных) показателей в аудиовизуальной сфере см., к примеру, в монографии Н.Ф.Хилько [Хилько, 2001, с.182-187].

№	Уровни практико-операционного (деятельностного) показателя:	Расшифровка уровней практико-операционного (деятельностного) показателя медиакомпетентности личности:
1	высокий уровень	практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере
2	средний уровень	практические умения выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров с помощью консультаций педагогов/специалистов
3	низкий уровень	отсутствие (или крайне слабая выраженность) практических умений выбора, создания/распространения медиатекстов, умений самообразования в медийной сфере и/или нежелание этим заниматься.

При этом следует помнить, что обучение практическим умениям по части создания медийных текстов заключают в себе некоторую «опасность, на которую обращали внимание многие критики - легкомысленное подражание школьников/студентов доминирующим профессиональным методам, потому что они кажутся учащимся *единственно* доступными. Роль преподавателя здесь должна дать возможность студентам понять, как сделаны эти предпочтения, задать вопрос об их значении для аудитории и предложить возможные альтернативы» [Buckingham, 1991, p.27].

Таб.8. Классификация уровней креативного показателя медиакомпетентности личности*

* развернутые характеристики уровней креативных показателей в аудиовизуальной сфере см., к примеру, в монографии Н.Ф.Хилько [Хилько, 2001, с.182-187].

№	Уровни креативного показателя:	Расшифровка уровней креативного показателя медиакомпетентности личности:
1	высокий уровень	ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа
2	средний уровень	творческие способности проявляются лишь в отдельных видах деятельности, связанной с медиа, при этом они не носят ярко выраженного характера
3	низкий уровень	творческие способности выражены слабо, фрагментарно, либо отсутствуют вообще.

Размышляя о возможных вариантах классификации уровней креативного показателя медиакомпетентности личности, мы согласны с мнением Н.Ф.Хилько: «одна из причин появившихся в последние годы проблем в системе образования и художественной педагогики, в частности, состоит в том, что позитивные возможности аудиовизуальной культуры с точки зрения ее креативного содержания и самореализационных возможностей в педагогической практике и саморазвитии используются далеко не в полной мере. Культурный потенциал аудиовизуального творчества остается мало востребованным в силу того, что в большей степени реализуется его техническое или технологическое содержание, а не личностно-развивающие возможности» [Хилько, 2001, с.5].

Надо отметить, что в последние годы некоторые ведущие медиапедагоги выдвигают новое видение медиакомпетентности/медиаграмотности, называя ее интермедиаальной. В частности, Л.М.Семали и Э.В.Пэйлиотэ [L.M.Semali, A.W.Pailliotet] утверждают, что «*интермедиаальность* бросает вызов преподавателям и студентам, чтобы критически исследовать их мировоззрение и доказать, что изучение медийных представлений расы, гендера, класса, возраста, или сексуальной ориентации будет столь же важно, как изучение идей и смыслов медиатекстов» [Semali, Pailliotet, 1999, p.13]. С другой в начале XXI века все больше актуализируется экологический компонент медиакомпетентности, который трактуется исследователями [Хилько, 2001] в плане способности личности к автономности коммуникации с медийными «шумами»...

Итак, мы приходим к **выводу**, что *медиакомпетентность личности это совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих использованию, критическому анализу, оценке и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме.*

Таким образом, для личности, обладающей высоким уровнем медиакомпетентности (напоминаем, некоторые ученые вместо термина «медиакомпетентность» используют слова «уровень медиакультуры», «медиаграмотность» или «медиаобразованность», что, на наш взгляд, лишний раз свидетельствует о терминологическом плюрализме, свойственном медиаобразовательному процессу), присущи следующие характеристики

1) мотивационного показателя: широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов с медиа и медиатекстами, включающих:

- выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров;
- стремление получить новую информацию;
- стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах);
- стремление к идентификации, сопереживанию;
- стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры;
- стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;
- стремление к художественным впечатлениям;
- стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции;
- стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов;

2) контактного показателя: частые контакты с различными видами медиа и медиатекстов;

- 3) информационного показателя:** знания большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира;
- 4) перцептивного показателя:** отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета, восприятия авторской мысли в динамике звукозрительного образа, синтеза мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях» [Усов, 1989 б, с.314];
- 5) интерпретационного/оценочного показателя:** умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высоко развитого критического мышления. Анализ медиатекстов на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности, ее критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.
- 6) практико-операционного показателя:** практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов (в том числе – созданных лично или в составе группы людей) различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере;
- 7) креативного показателя развития медиаграмотности аудитории:** ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа.

Примечания

- Baake, D. and all (Eds.) (1999). *Hanbuch Mediaen: Medienkompetenz. Modelle und Projecte*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 308 p.
- Blumeke, S. (2000). *Mediaenpädagogische Kompetenz*. München: KoPad-Verlag, 400 p.
- Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education. A Curriculum Statement*. London: British Film Institute.
- Buckingham D., Sefton-Green, J. (1997). Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, p.290.
- Buckingham, D. (1991). Teaching about Media. In: Lusted, D. (Ed.). *The Media Studies Book*. London – New York: Routledge, pp.12-35.
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge, 235 p.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Gripsrud, J. (1999). *Understanding Media Culture*. London and New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.

- Hart, A. (1997). Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, p.202.
- Kubey, R. (1997). Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick & London: Transaction Publishers, p.2.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Pottinger, I. (1997). *Lernziel Mediaenkompetenz*. Munchen: KoPad-Verlag, 272 p.
- Rushkoff, D. (1994). *Media Virus!* New York: Ballantine Books. Цит. по: Рашкофф, Д. *Медиа вирус!* М.: Ультра культура, 2003. 368 с.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Semali, L.M., Pailliotet, A.W. Introduction (1999). In: Semali, L.M., Pailliotet, A.W. (Eds.) *Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*. Boulder, Colorado: Westview Press, pp.1-29.
- Silverblatt, A and Enright Eliceiri, E.M. (1997). *Dictionary of Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Greenwood Press, 234 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Tulodziecki, G. (1997): *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. Bad Heilbrunn, p.120.
- Worsnop, C.M. (2004). *Media Literacy Through Critical Thinking*. Washington State Office of Superintendent of Public Instruction and NW Center for Excellence in Media Literacy, 60 p.
- Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997. 34 с.
- Вебер В. Портфолио медиаграмотности//*Информатика и образование*. 2002. № 1 / http://www.infojournal.ru/journal_arxiv/2002/
- Гендина Н.И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований)//*Школьная библиотека*. 2005. № 3. С.18-24.
- Голубева Е.И. Основные направления работы школьной библиотеки по формированию информационной культуры школьников//*Школьная библиотека*. 2005. № 6. С.45-50.
- Гура В.В. Медиакомпетентность как цель педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов//*Медиаобразование*. 2005. № 1. С.77-80.
- Дахин А.Н. (2004). *Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника*/ http://center.fio.ru/vio/vio_17/cd_site/Articles/art_1_6.htm
- Змановская Н.В. Формирование медиа-коммуникативной образованности будущих учителей. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004. 24 с.
- Зоркая Н.М. *Уникальное и тиражированное: средства массовой информации и репродуцированное искусство*. М.: Искусство, 1981. 167 с.
- Иванова С.М. *Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками*: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1978. 24 с.
- Инякин Ю.С., Горский В.А. От информационной культуры к культуре личности//*Дополнительное образование*. 2000. № 10. С.6-10.
- Коновалова Н.А. *Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза*. Дис. ... канд. пед. наук. Вологда, 2004. С.9.
- Костина А.В. *Массовая культура как феномен постиндустриального общества*. М.: КомКнига, 2006. 352 с.

- Крейденко С.С. Телегонический эффект книги//*Школьная библиотека*. 2005. № 4. С.34-37.
- Леготина Н.А. *Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курган. 2004. 24 с.
- Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. М.: Русский язык, 1989. 924 с.
- Поличко Г.А. *Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников*: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987. 19 с.
- Сметанникова Н.Н. Чтение в школе и обществе: взаимосвязи и партнерские отношения//*Школьная библиотека*. 2005. № 4. С.20-24.
- Сов.энциклопедический словарь*/Ред. А.М.Прохоров. М.: Сов. энциклопедия, 1984. 1600 с.
- Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников*: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1989 (а). 32 с.
- Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников*: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989 (b). 362 с.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний//*ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу*. М.: Изд-во Ин-та развития информационного общества, 2005. С.329-339.
- Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2002. 708 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.
- Фрейд З. Неудовлетворенность культурой//*Искусство кино*. 1990. № 12. С.18-31.
- Хилько Н.Ф. *Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности*. Омск: Изд-во Сибирского филиала Российского ин-та культурологии, 2001. 446 с.
- Чудинова В.П., Голубева Е.И., Михайлова А.И. и др. *Дети и библиотеки в меняющемся мире*. М.: Школьная библиотека, 2004. 336 с.

Опубликовано в сборнике:

Чельшева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогических вузов в медиаобразовательном процессе//PR, бизнес, СМИ: партнерство и конкуренция/ Отв. сек. Л.Н.Гончаренко. СПб: Изд-во СПб гос. инж.-экон. ун-та, 2007. С. 217-221.

© И. В. Чельшева

кандидат педагогических наук, доцент
Таганрогского государственного
педагогического института

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ*

Современные СМК предлагают аудитории самую разную информацию, как по форме, так и по содержанию, что требует от будущего педагога умения осмысливать и критически анализировать, выявлять эстетическое и художественное значение медиатекстов, определять их потенциальные возможности для развития личности и т. д. Одним из важных факторов избирательности и оценки информации является критичность мышления. Процесс критического

* Работа подготовлена в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008 гг.) Министерства образования и науки РФ Проект РНП.21.3.491 «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации "Медиаобразование"» (гос. регистр. № 03-13.30). Научный руководитель проекта - доктор педагогических наук, профессор, президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России А. В. Федоров.

осмысления и анализа произведений медиакультуры получил название «критической медиаграмотности», которая, по мнению американского исследователя Л. М. Симэли, «способствует развитию критической позиции преподавателей и учащихся, когда они воспринимают медиатексты или размышляют о них». С целью развития критической медиаграмотности преподавателям и студентам необходимо исследовать начальные представления о медиатексте; привлекать в критическом анализе собственное (идеологическое) восприятие ситуации, описанной или скрытой в медиатексте; отделять правду от полуправды, корректность от некорректности, факты от вымысла, объективность от предвзятости.

В последние годы в российском образовании неуклонно возрастает интерес к проблеме развития критического мышления аудитории в медиаобразовательном контексте (Е. А. Бондаренко, Л. С. Зазнобина, Е. В. Муркжина, Е. С. Полат, А. В. Федоров, А. В. Шариков, И. В. Чельшева и др.). Именно в этом ключе и реализуется медиаобразовательная модель, успешно апробированная в Таганрогском государственном педагогическом институте в рамках открывшейся в 2002 г. специализации 03.13.30 «Медиаобразование».

Одной из центральных задач в подготовке будущих педагогов является развитие критического мышления. Данная модель, по мнению профессора А. В. Федорова, должна включать несколько основных этапов: констатацию уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в аудитории; овладение школьниками креативными умениями на материале медиа и формирование полноценного восприятия медиатекстов; развитие умений самостоятельного, критического анализа медиатекстов. Необходимость первого этапа обоснована тем, что еще до начала реализации главной части модели преподавателю необходимо иметь четкое представление о специфике развития данной студенческой аудитории в области медиа. Овладение студентами креативными умениями на материале медиа предполагает «идентификацию» с авторами произведений медиакультуры (журналистами, сценаристами, режиссерами, операторами и пр.). Заключительный этап - развитие умений критического анализа медиатекстов предусматривает рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выяв-

ляющих закономерности построения произведения в целом; попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т. д.); выявление авторской концепции; оценку аудиторией этой системы авторских взглядов, выражение ею своего личного отношения к данной концепции.

Процесс воспроизведения, понимания, интерпретации, анализа, синтеза, оценивания логики построения медиаинформации требует от студентов умений полноценно воспринимать медиатекст, группировать факты, свойства и явления, классифицирован, их, раскрывать существенные стороны изучаемого медиапроизведения, его внутреннюю структуру. Только на основании системообразующей характеристики медиатекста адресат может сделать самостоятельные и осознанные выводы, являющиеся основой для практического применения полученных знаний. Среди наиболее распространенных методических приемов критического анализа медиатекстов выделяются: «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», т. е. источника информации.

В осуществлении критического анализа медиапроизведений важную роль играет декодирование - социопсихологический процесс, в котором «аудитория не только отождествляет себя с теми или иными элементами текста, но и спорит с ним, играет с ним (теория игры Стивенсона), критикует его», отмечает Г. П. Бакулев. Декодирование начинается с постановки вопросов о самом медиатексте, его создателях, их целях и т. д. Кстати, британский исследователь и медиапедагог Л. Мастерман, являющийся активным сторонником развития критического мышления аудитории, определил четыре основные области изучения медиаинформации следующим образом:

1) на ком лежит ответственность за ее создание, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их;

- 2) как достигается необходимый эффект;
- 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира;
- 4) как его воспринимает аудитория?

Как можно заметить, все эти области представлены в форме вопросов, на которые трудно ответить, не обладая развитым критическим мышлением. По мнению Л.Мастермана, медиаобразование - это не процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования. Поэтому Л.Мастерман резонно полагает, что значительно перспективнее и лучше изучать не шедевры медиакультуры, а поле взаимодействия медиа и человека. Медиаобразование «должно быть направлено на развитие "понимания" особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания "реальности" и ее осознания аудиторией. Именно "пониманию" с акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа необходимо придать основное значение».

Декодирование смысловых единиц, критический анализ и интерпретация как медиатекста в целом, так и его отдельных компонентов трансформируют процесс изучения произведения медиакультуры в процесс общения с ним как с живым собеседником. Это общение открывает перед адресатом медиа неповторимый мир, в котором заложены замыслы, идеи авторов медиатекста, актерская и зрительская интерпретация. В результате каждый человек, общаясь с медиа, получает массу впечатлений, эмоций, оставаясь равнодушным к интересному фильму, острой полемической статье в газете и т. д. В связи с этим понятие рефлексии также является одним из основных компонентов в развитии критического мышления будущих медиапедагогов.

Рефлексия в медиаобразовательном контексте предполагает не простое знание и понимание медиааудиторией собственных ощущений в момент восприятия медиатекста (эмоционального состояния, реакций и т. д.). Один и тот же медиатекст (фильм, телевизионная программа или рекламная статья) может вызвать различные оценки и суждения, озвучивание которых, как правило, вызывает всеобщие жаркие дискуссии, в которые вовлекаются и ученики, и педагог, причем это вовлечение ставит их в позицию равноправных субъек-

тов творческой деятельности, в ходе которой в процессе восприятия и интерпретации произведений медиакультуры осуществляются предметно-рефлексивные отношения как между педагогом и студентами, так и между аудиторией и создателями медиатекста, т. е. происходит взаимное отображение данных субъектов. Неслучайно рефлексия (или стадия размышления) является одним из трех компонентов базового технологического алгоритма критического мышления (ВОР - «вызов, осмысление, размышление»), построенного на основе ведущих этапов когнитивной деятельности человека.

Стадия рефлексии представлена в неразрывной связи со стадией вызова (пробуждение интереса аудитории к изучаемой теме, установка на творчество и поиск, побуждение к вопросам, актуализация имеющихся знаний и т. д.), стадией осмысления (соотнесение новых знаний с уже имеющимися, активное получение и поиск новой информации, построение смысловых связей, работа в групповом, коллективном и индивидуальном режимах). Данная стадия включает «целостное осмысление и обобщение полученной информации, анализ всего процесса изучения материала, выработку собственного отношения к изучаемому материалу и его повторную проблематизацию (новый «вызов»). Таким образом, стадия рефлексии завершает один цикл работы с информацией и одновременно является началом нового цикла, происходящего на более высоком уровне. Как отмечают И.П.Валькова, И.А.Низовская, Н.П. Задорожная, Т.М.Буйских, «источником и продуктом рефлексии является потребность не только воспринимать окружающее, но и делиться своими впечатлениями, мнениями с другими людьми, потребность быть выслушанным».

Возрастание интереса к проблеме развития критического мышления как в образовании в целом, так и в медиапедагогике в частности обусловлено одним из направлений реализации компетентного подхода в образовании, а именно становлением ключевых компетенций надпредметного характера, к которым относятся педагогические техники и технологии формирования умений работы с информацией: ориентировка в информационном потоке, поиск необходимой информации, осознание социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентативных систем, используемых медиа.