МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное
учреждение высшего образования
«Южный федеральный университет»

Г. В. МИХАЛЕВА

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Таганрог

Издательство Южного федерального университета

2015

ББК 74.95
М-69
УДК 37.018.1

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, главный редактор журнала «Медиаобразование» **Федоров А.В.**,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Таганрогского института управления и экономики **Левицкая А.А.**

Михалева Г.В.

Медиаобразование в Великобритании: история и современность / научно-популярное издание. – Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2015. – 224 с.

ISBN 978-5-9275-1692-6

В данном научно-популярном издании рассматривается национальная специфика массового медиаобразования в Великобритании, которая имеет более чем полувековую историю. Британское медиа-образование прошло сложную эволюцию со сменой различных подходов и государственной политики по вопросу изучения медиакультуры в школе и вузе. По сути, медиаобразование перешло от формы защиты подрастающего поколения от отрицательного влияния масс-медиа (моральный, культурный, идеологический, политический протекционизм) к форме подготовки школьников к жизни в глобальном информационном обществе.

Издание адресовано широкой аудитории читателей: учителям, воспитателям, родителям, студентам педагогических вузов и всем тем, кто интересуется проблемами медиа, медиакультуры, медиаобразования, медиаграмотности, медиакомпетентности.

Mikhaleva, Galina. Media Education in Great Britain: Past and Present. Taganrog, 2015.

ISBN 978-5-9275-1692-6

Данное научно-популярное издание написано при финансовой поддержкегранта РГНФ «Медиаобразование в Великобритании: история и современность», проект № 15-46-93024.
Руководитель проекта – Г. В. Михалева.

ISBN 978-5-9275-1692-6 © Михалева Г.В., 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие…….. 3
§1. Что такое медиаобразование «по-английски»? ……..... 8
§2. «Индустрии сознания» и теория «магической пули» ……. 16
§3. От поп-культуры к медиакультуре личности…….. 23
§4. Кто есть кто в британском медиаобразовании……. 37
§5. Британский киноинститут: от кинообразования к медиаобразованию..... 52
§6. «Три кита» медиаобразования: критика, культура и творчество …… 68
§7. Что такое «медиатекст» и как его «читать»? ……..... 75
§8. «Цифровое поколение» и кибербуллинг……..... 88
§9. Медиагуру и жертвы рекламы ……..... 98
§10. Будущее медиаобразования: интеграция или автономия? ……..... 104
Заключение ……..... 115
Библиографический список ……..... 116

ПРЕДИСЛОВИЕ

Каждый хочет, чтобы его информировали честно, беспристрастно, правдиво – и в полном соответствии с его взглядами.

Гилберт Честертон

Повышенный общественный интерес к проблемам массового медиаобразования в нашей стране обусловлен перспективами развития данного направления, которые были заложены в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.»: «Повышение качества образования, социальной защиты населения, содействие развитию культуры и средств массовой информации на основе информационно-коммуникационных технологий; расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий для развития новых форм и методов обучения, в том числе дистанционного образования и медиаобразования, создание системы непрерывной профессиональной подготовки в области информационно-коммуникационных технологий». Таким образом, медиаобразование уже давно получило признание на правительственном уровне как востребованное современным информационным обществом направление в образовании и культуре.

Современные тенденции в европейском образовании связаны с широким внедрением медиаобразования с целью повышения общей *грамотности* граждан: «Резолюция Европарламента по медиаграмотности в мире цифровых технологий» гласит, что «медиаобразование должно стать неотъемлемой частью учебной программы на каждой ступени школьного обучения», что необходимо «включить медиаграмотность в качестве девятой базовой компетенции в европейскую программу образования в течение всей жизни» [European Parliament Resolution on Media Literacy in a Digital World, 2008, § 18–19].

При этом цель обучения медиаграмотности как результата медиаобразования понимается в широком социокультурном ключе – «помочь людям в практическом и творческом использовании медиа и их содержания, научить их критически анализировать продукцию медиа, понимать характер работы индустрии медиа, а также самостоятельно создавать медиаконтент» [European Parliament Resolution on Media Literacy in a Digital World, 2008, § 13].

Актуальность этой проблемы связана с насущной необходимостью повышения медиакомпетентности граждан (особенно детской и юношеской аудитории), поиском новых технологий медиаобразования, необходимостью анализа зарубежного опыта формирования медиакультуры граждан.

Однако, несмотря на важность медиаобразования как потенциального ресурса модернизации современной школы, эти тенденции фактически не отражены в содержании общего образования в России, что объясняется недостаточной степенью анализа позитивного зарубежного опыта массового медиаобразования, в том числе опыта Великобритании, одной из ведущих европейских стран-лидеров в данной области.

Изучение и описание британского опыта массового медиаобразования также может быть интересно в свете реформирования и модернизации российского образования, интеграции зарубежных и отечественных теоретических подходов, практических методов работы с произведениями современной массовой культуры.

Поэтому знакомство с многолетним опытом британского медиаобразования, который аккумулирует общеевропейские тенденции и проблематику, представляется, на наш взгляд, актуальным для российского читателя.

В ходе работы над книгой нас интересовали следующие проблемы медиаобразования:

Каковы исторические и социокультурные истоки современного медиаобразования?

Что такое «медиакультура», и в чём её отличие от «поп-культуры» и «массовой культуры»?

Что такое «медиатекст» и как правильно его «читать»?

В чем заключается национальная специфика британского медиаобразования в контексте общеевропейских и мировых тенденций развития? Кто заложил традиции современной практики медиаобразования в британском обществе?

Что такое «кибербуллинг» и «секстинг», и как обезопасить пребывание наших детей в интернете? Какова политика британского государства по отношению к нарушению прав детей в сфере масс-медиа?

Можно ли решить сложную проблему чрезмерной коммерциализации и преждевременной сексуализации детей? Как не стать «жертвой» рекламы?

Стоит ли медиакультуру преподавать в школах как самостоятельную дисциплину или лучше пойти по пути интеграции медиаобразования с другими предметами школьной программы, как это осуществляется в британских школах?

На все эти и некоторые другие вопросы мы попробуем ответить на страницах этой книги…

Автор книги выражает благодарность и искреннюю признательность профессору А.В. Федорову за неоценимую помощь, оказанную в подготовке данного издания, поскольку большая часть англоязычных материалов и первоисточников, которые легли в основу содержания этой книги, были предоставлены из его личной библиотеки.

§1. ЧТО ТАКОЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ «ПО-АНГЛИЙСКИ»?

Газета – это печатный орган, не видящий разницы между падением с велосипеда и крушением цивилизации.

Джордж Бернард Шоу

В параграфе раскрываются ключевые термины и понятия современного медиаобразования, описываются подходы к повышению медиаграмотности граждан в эпоху цифровых технологий. Здесь также представлена национальная специфика британского медиаобразования в контексте общеевропейских и мировых тенденций развития.

Прежде чем рассказать о британском «рецепте» медиаобразования граждан, необходимо упомянуть такой немаловажный факт, что британская национальная модель образования ориентирована на развитие у граждан *критического* подхода к решению проблем. При этом особый акцент делается на расширение общего кругозора, развитие критического мышления, в отличие, например, от узкоспециализированного, сугубо практического американского подхода.

Отсюда краеугольный камень британского медиаобразования – развитие у подрастающего поколения способности к независимому аргументированному осмыслению медиа, формирование у них так называемой «критической автономии» (*англ.* critical autonomy – термин британского педагога Л. Мастермана) в понимании медиаконтента, повышение их информационной компетентности и безопасности в современном, практически безграничном, медиапространстве.

Суть критического мышления – критическое отношение к, на первый взгляд, «самоочевидным» утверждениям и аргументам, анализ представленных фактов, размышления над их достоверностью, их логическая оценка, и, наконец, формирование собственного обоснованного мнения.

В контексте медиаобразования критическое мышление (*англ.* critical thinking) в отношении медиатекстов представляет собой «аналитический процесс, основанный на развитом аудиовизуальном восприятии и мышлении, способствующий интерпретации и оценке смысла медиатекста» [Федоров, 2014, с. 30].

При этом очень важно выработать своеобразный «иммунитет» у человека по отношению к сообщениям масс-медиа, который поможет обеспечить достижение подлинной свободы личности, её социокультурной и политической автономии, что практически невозможно без целенаправленной подготовки детей и молодёжи к жизни в современном информационном обществе, в чем, собственно и заключается медиаобразование в британском варианте.

Иначе говоря, информационная культура и медиаграмотность, а точнее, медиакомпетентность – необходимые условия, гарантирующие реализацию основных демократических свобод личности, потенциально защищающие человека от разного рода манипуляций со стороны масс-медиа, главным образом, идеологического и социально-политического характера, с одной стороны, и предоставляющие возможности для творческого и личностного самовыражения граждан при помощи медиа, с другой.

Поэтому в центре современной британской модели медиаобразования – *гражданское обучение* (*англ.* citizenship learning), направленное на развитие у школьников активной гражданской позиции в результате критического анализа медиатекстов политической и социокультурной направленности. «Медиаобразование – важный шаг на длинном пути к подлинной демократии прямого участия граждан и демократизации социальных институтов, развитие которых зависит от способности большей части гражданского населения брать инициативу в свои руки, принимать рациональные решения, а также продуктивно взаимодействовать друг с другом благодаря активной поддержке масс-медиа» [Masterman, Mariet, 1994, p. 80].

Современное медиаобразование «по-английски» – это процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации для формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, а также процесс обучения различным формам самовыражения при помощи медиа.

Такой подход имеет глубокие исторические корни… Исторически британская политика опирается на либерально-демократические традиции, в целом сложившиеся на рубеже XIX – XX вв., а основа либерализма, как известно, – оптимистический взгляд на природу человека, способного к самосовершенствованию, то с точки зрения либеральной идеологии главное в социальной политике – обеспечение максимальной автономии и свободы человека для саморазвития и самовыражения. Если говорить о современности, то масс-медиа рассматриваются британскими педагогами как важный фактор социализации подрастающего поколения: «Либерализм – это политическая философия, которая придаёт особое значение способности личности принимать самостоятельные и компетентные решения с учётом всей имеющейся информации» [Stevenson, 2002, p. 229].

История британского медиаобразования, по сути, связана с противостоянием двух сил, а именно: консерваторов, которые видели в масс-медиа угрозу национальной культуре и всячески защищали детей от их пагубного влияния, и демократов, которые связывали медиаобразование с дальнейшей демократизацией страны путём воспитания критически мыслящих и медиаграмотных граждан. Несмотря на принципиальные разногласия «правых» и «левых» педагогов в отношении масс-медиа, государственная политика в области медиаобразования, в сущности, носила протекционистский (т.е. защитный) характер, так как первые рассматривали масс-медиа как агент культурного упадка и призывали защищать детские умы от разрушающего влияния масс-медиа, а вторые рассматривали масс-медиа как агент идеологического манипулирования и призывали защищать детей от негативного влияния доминирующей идеологии, порабощающей их сознание. Иначе говоря, в британском медиаобразовании долгое время (вплоть до начала 1990-х гг.) превалировал исключительно протекционизм, а медиаобразовательная политика, по сути, была *защитной и дискриминационной*.

С тех пор британский подход к медиапросвещению граждан претерпел значительные изменения: медиаобразовательное движение прошло сложную качественную эволюцию, в основе которой лежала последовательная смена различных подходов. При этом если сравнить цели и содержание этих подходов, то легко проследить очевидную тенденцию постепенного перехода образовательной политики государства от различных форм *защиты* подрастающего поколения от масс-медиа («моральный или культурный

протекционизм» → «идеологический или политический протекционизм») к формам *подготовки* школьников к жизни в глобальном информационном обществе (табл. 1).

Таблица 1

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ:
ОТ «ЗАЩИТЫ» К «ПОДГОТОВКЕ»

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ОБЩЕСТВА И МАСС-МЕДИА	**РОЛЬ ШКОЛЫ: СТРАТЕГИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ**
Как сохранить культурное наследие нации в условиях неминуемой экспансии массовой культуры? (20-е – 40-е гг. XX в.)	Всячески оберегать незрелые юные умы от негативного влияния масс-медиа (*моральный протекционизм*)
Как осуществлять личностное развитие детей и молодежи на материале кино и телевидения? (50-е – 60-е гг. XX в.)	Знакомить учащихся с избранными произведениями экранного искусства и развивать их эстетические вкусы (*культурный протекционизм*)
Как противостоять идеологическому манипулированию сознанием со стороны масс-медиа? (60-е – 80-е гг. XX в.)	Развивать у учащихся способность к критическому осмыслению сообщений медиа путём анализа и интерпретации медиатекстов (*идеологический или политический протекционизм*)
Как воспитать активную личностную и гражданскую позицию юной аудитории в отношении масс-медиа? (80-е – 90-е гг. XX в.)	Помочь учащимся понять, как масс-медиа могут обогатить знания и опыт медийной аудитории путём критического анализа медиатекстов *(подготовка детей и молодежи к жизни в демократическом обществе*)
Как развивать медиакультуру личности и повышать медиаграмотность детей и молодежи? (2000 – наше время)	Обучать и развивать личность учащегося с помощью и на материале медиа; развивать творческие и коммуникативные способности учащихся, их критическое мышление; обучать их разным формам самовыражения при помощи медиа (*подготовка детей и молодежи к жизни в глобальном информационном обществе*)

В своё время известный британский эксперт медиаобразования Д. Букингэм подверг резкой критике защитную политику в образовании и сравнил педагогов, которые настаивали, что детям следует категорически запретить смотреть телевизор, разрушающий детскую психику, и найти ему адекватную замену, вспомнив историю со знаменитыми «луддитами», чинившими погромы на фабриках и всячески препятствующими механизации производства в XVIII в. [Buckingham, 1999, p. 5].

Итак, что же такое современное медиаобразование в контексте европейских тенденций развития, какими ключевыми понятиями и терминами оперируют современные педагоги?

Европейское определение *медиаобразования* встречается в официальных рекомендациях ЮНЕСКО и звучит следующим образом: «Медиаобразование связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать,

критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в ней аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции» [Recommendations…UNESCO, 2001, p. 152].

Помимо данного, довольно развернутого описания существует и более лаконичное определение: «Медиаобразование – практика учения и обучения, развивающая медиаграмотность» [Moving Image Education in Scotland, 2009, p. 6].

При этом возникает естественный вопрос: Что же такое «медиаграмотность» или «медиакомпетентность», которую педагоги стремятся развивать у школьников?

В Резолюции Европарламента мы находим ответ на этот вопрос: «Медиаграмотность или медиакомпетентность (*англ.* media literacy) – это способность использовать медиа в личных целях и без посторонней помощи, понимать и критически оценивать различные аспекты медиа как таковые и содержание медиа, передавать (независимо от контекста), создавать и распространять медиатексты» [European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World, § 8].

А в отношении экранных медиа «медиаграмотность» (*англ.* moving image literacy), в опоре на мотивацию и наличие необходимого оснащения, означает «способность понимать, оценивать, исследовать, создавать и участвовать в развитии экранных медиа. Эта практика включает анализ медиатекстов, создание, изучение, оценивание, получение удовлетворения от участия в их развитии, а также понимание их риторического и эстетического воздействия» [Moving Image Education in Scotland, 2009, p. 6].

И вот, наконец, мы переходим к не менее важному ключевому понятию – «медиатекст» (*англ.* media text), под которым понимают «сообщение, изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.)» [Dictionary of Media Studies, 2006, p. 144].

Таким образом, теперь более понятна становится взаимосвязь между понятиями в триаде: медиаобразование – медиаграмотность – медиатекст.

Совершенно естественно, что эволюция самого термина «медиаобразование» тесным образом связана с развитием аудио- и видеотехники и пониманием характера взаимодействия масс-медиа и общества. Термин «медиаобразование» широко вошёл в научный обиход в британской педагогической литературе ещё в 70-е – 80-е гг. XX в.

Первоначально (20-е – 40-е гг. XX в.) использовались такие термины, как «киновосприятие», «кинообучение», позже «кинообразование» (1950-е гг.), так как речь шла преимущественно об использовании кинофильмов в учебном процессе. В 1960-е гг. вошёл в обиход термин «экранное

образование», поскольку появилась объективная возможность объединить в учебном процессе два медиа – кино и телевидение.

Ф.Р. Ливис
(1895–1978),
британский критик,
культуролог и педагог

Позже (1970-е гг.) получили распространение термины «визуальная грамотность» и «медиаграмотность», связанные с адекватным восприятием и пониманием языка зрительных образов. Впоследствии акцент на защите школьников от манипулятивного влияния масс-медиа и развитии их «визуальной грамотности» и критического анализа стал доминантным в медиаобразовании данного периода. Кроме того, в 1970-е гг. в рамках культурологических исследований вошёл в практику термин «медиакультура», сменивший термин «массовая культура».

В наше время понятие «медиакультура» расширило своё первоначальное значение, связанное с совокупностью материальных и интеллектуальных ценностей в области масс-медиа, и также используется в значении «аудиовизуальной культуры» аудитории, которая связана с уровнем развития отдельной личности, способной развивать свой опыт в области медиа.

Подходы к медиаобразованию подрастающего поколения в Великобритании также качественно менялись на протяжении всей полувековой истории возникновения и развития самой идеи медиапросвещения (первоначально, киновосприятия и кинообразования) в этой стране в зависимости от отношения общественности и педагогического сообщества к средствам массовой информации, а точнее к массовой культуре, которую они несли людям.

Как и всё новое и не совсем понятное, масс-медиа сначала вызывали интерес, возбуждая естественное любопытство, и в то же время настораживали общество: в начале 30-х гг. прошлого века педагогическое сообщество было не на шутку обеспокоено засильем низкопробной коммерческой американской кинопродукции и неудовлетворительным уровнем качества отечественной кинематографии, поэтому в крупных городах по инициативе отдельных энтузиастов создавались киноклубы и общества кино, в которых демонстрировались лучшие произведения британского и мирового кинематографа.

Вот, к примеру, типичное высказывание тех лет: «Те, кому в школе пытаются привить эстетический вкус, вне школы подвергаются конкурирующей эксплуатации простейших эмоций: в виде фильмов, со стороны печати и всевозможных форм рекламы, коммерческой беллетристики – все они предлагают удовлетворение потребностей на самом примитивном уровне и прививают вкус к сиюминутным удовольствиям, получаемым без малейших усилий» [Leavis, Thompson, 1933, p. 3].

Такое, на первых взгляд, резкое и категоричное замечание не потеряло свою актуальность и в наши дни. Таким образом, отношение педагогов к тогдашнему кинематографу носило ярко выраженный негативный характер, поскольку на экранах демонстрировалось преимущественно коммерческое кино.

Родоначальником медиаобразования (хотя в то время этот термин, разумеется, ещё не существовал) в англоязычном мире по праву считается крупнейший английский литературовед, критик, культуролог и педагог Фрэнк Реймонд Ливис (1895–1978). Продолжая консервативно-просветительскую традицию в английской литературной критике, он в условиях массового технократического общества стремился

защитить культуру с позиций гуманитарной интеллигенции. Его ранняя критика массовой культуры оказала значительное влияние на учителей и студентов. В программной книге «Не устанет мой меч» (*Nor Shall My Sword*, 1972) он усматривал трагическую иронию в том, что научно-технический прогресс, повышение материального уровня жизни сопровождаются процессом духовного обеднения человека, нарушением «связи времён», забвением традиций, интенсивной американизацией страны.

О влиянии средств массовой культуры на сознание зрительской аудитории в Великобритании стали писать с момента появления средств массовой информации. Первоначально, по выражению Л. Мастермана, «…в них [масс-медиа – Ав.] видели источник пагубного влияния, развращающего и отравляющего незрелые умы, бороться с которым можно лишь с помощью воспитания и образования» [Мастерман, 1993, с. 22].

Стремительное развитие в XX в. технических средств коммуникации, способствовавших появлению массового общества, привело к изменению восприятия культуры: появилась потребность в осмысление феномена массовой культуры. Идейным вдохновителем критического движения в защиту национальных культурных традиций в противовес массовой культуре стал Ф.Р. Ливис. Он резко противопоставлял цивилизацию и культуру, полагая, что машинная цивилизация XX в. была враждебна культуре и духовности личности.

Последователи выявили очевидную «взаимосвязь между личным военным опытом Ф.Р. Ливиса, который стал свидетелем всех ужасов первой мировой войны, его последующим анализом масс-медиа и его убежденностью в важности школьного медиаобразования. В мирное послевоенное время он также наблюдал кампанию масс-медиа по культивированию так называемого «стадного инстинкта», насаждению конформистских вкусов и взглядов (особенно, благодаря рекламе) для повышения потребления товаров массового производства.

Отсюда образование, по Ф.Р. Ливису, должно было обеспечить сопротивление этому влиянию путем развития избирательной способности населения и критического мышления у граждан. По образному выражению Д. Томпсона, соавтора Ф.Р. Ливиса, цель образования «должна быть в том, чтобы разбираться в несоответствиях…» [Цит. по Masterman, 2003].

Неоценимая заслуга Ф.Р. Ливиса состояла прежде всего в том, что он создал в педагогической практике своеобразный «прецедент» для исследования продукции *массовой культуры*. Во-первых, в своих трудах он проанализировал примеры конкретных медиатекстов (из газет, журналов, рекламы), во-вторых, сами медиатексты стали считаться предметом, достойным серьезного внимания и даже научного исследования. Кроме того, в литературном наследии Ф.Р. Ливиса можно найти много аспектов, которые не потеряли актуальности и сейчас, а именно, – «его антиутилитарный дух; его акцент на критическом чтении; его антикапитализм и отрицание рыночных ценностей; его вызов культурной и социальной ортодоксальности; его полемичная образовательная политика и неприятие понимания образования как средства воспроизведения господствующего порядка» [Masterman, 1985, p. 46].

Взгляды Ф.Р. Ливиса в некотором роде перекликались с позицией других европейских исследователей средств массовой информации, – теоретиков известной «Франкфуртской школы», которые разработали так

называемую «критическую теорию общества» (Т.В. Адорно, В. Беньямин, Г. Маркузе, М. Хоркхаймер, Э. Фромм и др.).

Франкфуртская научная школа, первая в западной философии, обратилась к анализу масс-медиа как средства манипуляции и подавления личности. Представители этой школы считали, что современное индустриальное общество – это общество конформистов, состоящее из манипуляторов и манипулируемых, а медийные технологии навязывают людям ложные потребности. «Среди значительной части манипулируемого населения развитых капиталистических стран потребность к свободе не является жизненно важной, необходимой потребностью или перестала быть таковой» [Маркузе, 2004, с. 20].

Для манипуляции и формирования нужной идеологии в обществе создана целая индустрия – *индустрия массовой культуры*: «кино и радио уже более не требуется выдавать себя за искусство, они и сами называют себя индустриями» [Цит. по: Горюнова, 2001]. Они полагали, что индустрия массовой культуры нивелирует ценности высокой культуры, подчиняя их общей идеологии.

В итоге представители данной философской школы пришли к заключению о необходимости развития *критического мышления* как «рецепта» выживания в обществе всеобщего конформизма и технократии: «Сегодня лишь в критике образования, в критическом самоосознании техники и в выявлении ее общественных взаимосвязей, в которые мы оказываемся втянутыми, проступает надежда на такое образование, которое уже больше не выглядит как гумбольдтовское, ставившее перед собой расплывчатую задачу воспитания личности» [Адорно, 1989, с. 371].

Ведущий теоретик британского медиаобразования Л. Мастерман так писал о наследии «Франкфуртской школы»: «В попытке исследовать и выяснить причины роста влияния фашизма Франкфуртская группа уделила центральное внимание идеологической функции масс-медиа, и их роли в формировании общественного мнения, той роли, которая, по их мнению, оказалось решающей в деле становления фашизма в 30-е гг. XX в., в развязке войны и, наконец, в распространении практики геноцида» [Masterman, 2003].

Парадоксально, но факт: хотя философские идеи «Франкфуртской школы» положили начало изучению теории медиа и медиакультуры в Великобритании (например, традиция критического восприятия масс-медиа), в сущности, британские педагоги никогда не призывали к категорическому неприятию средств массовой коммуникации. Наоборот, они настойчиво говорят о насущной необходимости обучать аудиторию свободно ориентироваться в бесконечной «океане» информации, воспитывать критического и информированного зрителя и читателя.

Таким образом, под влиянием консервативной культурной традиции (прежде всего, в литературе и искусстве), исторически сложившейся в Великобритании, и неомарксистской философии массовой культуры «Франкфуртской школы» медиаобразование в Великобритании первоначально развивалось в форме *протекционизма*, т.е. защиты граждан от негативного влияния масс-медиа.

Подобный протекционистский подход просуществовал вплоть до 70-х гг. XX в., – настолько сильным было влияние традиционной элитарной литературной критики, заложенной Ф.Р. Ливисом. Однако впоследствии произошла критическая переоценка ценностного отношения к продукции масс-медиа, что

привело к пониманию принципиальной относительности и исторической ограниченности тех или иных эстетических ценностей.

Размышляя об избирательном принципе в изучении произведений медиакультуры, основанном на протекционизме, и ориентации, к примеру, на лучшие произведения киноискусства, Л. Мастерман справедливо указывал, что «само понятие избирательности имеет двойной смысл. С одной стороны, оно имеет положительное значение – «выбирать лучшее». Но с другой стороны, оно означает «несправедливое исключение» [Мастерман, 1993, с. 22–23].

Впоследствии центр внимания в медиаобразовании сместился от изучения шедевров медиакультуры к изучению поля *взаимодействия медиа и человека*. В итоге особый упор в обучении стали делать не на изучении высокоинтеллектуальной кинопродукции, а на развитии *критической компетентности* зрительской аудитории вне зависимости от качества продукции масс-медиа. Современные британские педагоги глубоко убеждены, что «именно «пониманию» в сочетании с развитием критического мышления по отношению к масс-медиа необходимо придать основное значение» [Мастерман, 1993, с. 23].

С другой стороны, не следует забывать и об ответственности самих средств массовой информации и коммуникации. Обществу необходимо ставить вопрос о «демократических структурах и формах ответственности телевещания, а также вопросы прав и свобод личности в отношении коммуникационных возможностей» [Masterman, 1994, p. 81]. Здесь также важно, как говорится, «не перегнуть палку», наивно полагая, что масс-медиа – это некое «абсолютное зло».

Кроме того, совершенно неправомерно считать школьную зрительскую аудиторию пассивной и безликой массой, легко поддающейся влиянию масс-медиа. В связи с этим, британские учёные перенесли внимание на личность учащегося и опираются на имеющиеся у него знания и опыт в области медиа: «Медиаобразование не стремится ограждать молодых людей от влияния медиа и, таким образом, вести их к «лучшим образцам», но даёт возможность учащимся принимать обоснованные решения относительно их собственной защиты [Buckingham, 2003, p. 13]. Таким образом, медиаобразование на современном этапе развития видится не столько формой защиты, сколько формой подготовки подрастающего поколения к жизни в открытом информационном обществе.

§2. «ИНДУСТРИИ СОЗНАНИЯ» И ТЕОРИЯ «МАГИЧЕСКОЙ ПУЛИ»

Величайшие события в мире – это те, которые происходят в мозгу у человека.

Оскар Уайльд

В параграфе рассказывается об истоках современного медиаобразования, которое возникло как общественное течение в защиту вечных ценностей классического культурного наследия от разрушительного влияния масс-медиа. В масс-медиа, которые образно называли «индустриями сознания», видели источник пагубного влияния, поражающего и развращающего незрелые умы подобно «магической пуле», бороться с которым можно лишь с помощью воспитания и образования.

Генезис медиаобразования (первоначально, кинообразования) в Великобритании тесным образом связан с эволюцией английского кино. Поэтому неслучайно, что собственно медиаобразованию предшествовало обучение «киновосприятию» (*англ.* film appreciation), поскольку речь шла об общественном понимании и признании кино как совершенно нового вида искусства. Впоследствии появились понятия «кинообучение» и «кинообразование» (*англ.* film teaching, film education).

На практике это выражалось в том, что просвещённая общественность внимательно следила за процессом становления британского кинематографа, лучшие художественные киноленты демонстрировались в обществах кино и киноклубах, получивших широкое распространение в конце 1940-х – начале 1950-х гг. Ценность кино как нового вида искусства признавалась прогрессивной британской общественностью, его даже образно называли «окном в мир».

Огромная популярность ранних кинофильмов породила быстрый рост строительства кинотеатров: уже в 1914 г. Англия обладала лучшей в Европе сетью кинотеатров. В дотелевизионную эпоху посещение кинотеатра было семейным мероприятием, поэтому фильмы создавались с таким расчётом, чтобы они нравились зрителям любого возраста. Однако некоторые картины предназначались непосредственно для юной аудитории.

Наибольшей популярностью среди них пользовались фильмы категории «B» (*англ.* B-movie – малобюджетная коммерческая кинокартина) и разного рода сериалы. Они составляли основу субботних дневных (или утренних) сеансов, которые посещали главным образом дети и молодёжь. Поэтому проблема качества и содержания фильмов, создаваемых для семейного просмотра, а также их влияние на юную публику не осталась без внимания и нашла живой отклик у широкой общественности, главным образом, учителей, которые выражали определённые опасения в связи с быстрым ростом популярности нового жанра искусства и его неоднозначным влиянием на развитие и воспитание школьников.

К сожалению, между кинопроизводством и кинопрокатом существовал серьёзный разрыв, поскольку потребности зрителей в фильмах удовлетворяли исключительно иностранные фирмы. Британские экраны оказались в полной зависимости от кинопромышленности других стран. Вначале доминирующее положение в английском прокате занимали французы, но впоследствии в международном киномире произошла смена

лидера: на первое место как по количеству выпускаемых картин, так и по техническому уровню производства, вышла американская кинематография.

После первой мировой войны американские фильмы заполнили экраны большинства стран Западной Европы, в первую очередь Великобритании, где осенью 1918 г. киностудии почти бедствовали. В 1924 г. в Лондоне в присутствии принца Уэльского открылась Национальная лига кино Великобритании. Свою деятельность она начала с проведения в стране «Недели английского фильма». Полное фиаско этой «Недели» только подчеркнуло явное предпочтение, отдаваемое британскими зрителями американским фильмам. Как следствие этого, в 1925 г. 95 % экранного времени занимали голливудские фильмы.

Ситуация осложнялась ещё и тем, что американские прокатчики продавали свои картины по так называемой системе «блайнд букинг» (*англ.* blind booking – в переводе – «покупка вслепую»), смысл которой заключался в том, что прокатная фирма, заключив договор на продажу десятка картин, включала в их число лишь одну действительно интересную постановку с участием знаменитых актёров. Остальные – третьесортные некачественные фильмы – сбывались в виде принудительного ассортимента.

Вполне закономерно, что британская общественность была не на шутку обеспокоена таким положением вещей и прилагала всяческие усилия, чтобы поддержать отечественный кинематограф. В 1924 г. в Кембридже был создан клуб «Синема». В 1925 г. было основано Лондонское общество кино; в его совет вошли британские кинокритики, прокатчики, актёры и режиссёры, а также прогрессивные общественные деятели того времени. Целью его деятельности стало стремление помочь британским кинематографистам и широкой публике познакомиться с прогрессивным киноавангардом других западных стран.

Противостояние интенсивной экспансии Голливуда и растущей американизации британской кинопромышленности выразилось в том, что 1927 г. британский парламент принял билль о производстве и прокате отечественного кино – «Закон о квоте». Этот билль запретил «блайнд букинг» американских картин и обязал владельцев кинотеатров демонстрировать определённое обязательное число (квоту) фильмов британского производства.

К сожалению, как это часто бывает, это благое начинание привело к тому, что большинство английских картин снималось только ради реализации этого закона о квоте: согласно закону, 20 % экранного времени в Великобритании должно было заполняться английской кинопродукцией, при этом растущее количество фильмов никоим образом не переходило в качество.

Иначе говоря, вызванный квотой рост кинопроизводства не сопровождался улучшением художественного уровня британских фильмов, поскольку основную массу кинопродукции продолжали составлять дешёвые посредственные коммерческие фильмы.

Тем не менее, некоторые известные британские кинорежиссёры, такие как А. Корда, были убеждены, что при умелом использовании английской истории и литературы, привлекая талантливых актеров, можно снимать картины, ни в чём не уступающие голливудским. Но даже его знаменитая историческая картина «Частная жизнь Генриха VIII» (1933), получившая международное признание, не была принята в самой Англии.

Педагоги школ и университетов тех лет организовали целую кампанию протеста, указывая на явное искажение исторической картины. Они писали, что, может быть, «это и хорошее развлечение, но плохая

история, плохая психология и ещё более скверная археология» [Цит. по: Трутко, 1970, с. 21]. Его экранизация научно-фантастических романов Г.Д. Уэллса и приключенческие ленты кассового успеха также не имели. В итоге к 1938 г. А. Корда практически обанкротился, и английский художественный кинематограф пришел в глубокий упадок. Продолжала процветать лишь кинодокументалистика.

Документальное кино всегда было предметом особой гордости англичан. Престиж английского документального кинематографа был чрезвычайно высок в 30-е гг. XX столетия, поскольку британские документалисты первыми в Западной Европе разработали эстетику нового вида киноискусства (раньше определение «документальный» относилось исключительно к фильмам о путешествиях), выразив в своих работах своеобразие британского национального мировосприятия.

Признанный лидер документалистов 1930-х гг. шотландец Дж. Грирсон видел в кино, прежде всего, средство исследования и отображения окружающей действительности. Дж. Грирсон, прошедший первую мировую войну, тщательно изучил факторы, влияющие на формирование общественного мнения, и в конце 20-х гг. XX в. заинтересовался кино с точки зрения социолога-пропангандиста. В журнале «Сайт энд Саунд» за 1933 г. он писал: «Живое и непосредственное описание, ясный анализ и запоминающийся вывод, – вот возможности, которыми располагает кино; ритм и зрительные изображения представляют возможности прямого убеждения» [Цит. по: Трутко, 1970, с. 31].

Тем не менее, передовая общественность и особенно члены обществ кино, возникавших по примеру Лондона в большинстве крупных городов Великобритании, не скрывали разочарования, так как художественный уровень отечественных фильмов по-прежнему оставался крайне низким, поскольку на экране демонстрировалось преимущественно фильмы, обеспечивающие хорошие кассовые сборы, зачастую не обладающие высоким художественным достоинством.

В западноевропейских странах, в том числе и в Великобритании, эта критическая позиция в отношении кино и средств массовой информации в целом, включая радио и телевидение, нашла широкую поддержку и опиралась на так называемую теорию «магической» или «серебряной пули» (*англ.* Magic / Silver Bullet Theory), которую иногда сравнивают с теорией «шприца» или «подкожной иглы» (*англ.* Hypodermic Needle Approach): они обе входят в группу теорий манипулятивного воздействия масс-медиа на зрительскую аудиторию и приписывают масс-медиа способность вызывать у индивидов одинаковые сильные психологические реакции.

Создатели теории «волшебной пули» наивно полагали, что эффект воздействия масс-медиа на сознание людей аналогичен пуле: сообщение проникает в мозг и трансформирует мысли и эмоции человека. При этом зрители выступают в роли «лёгкой добычи», поскольку они не в силах сопротивляться данному явлению. В этом и заключалась так называемая «магическая» сила масс-медиа…

Классическим аргументом в пользу этой теории был эффект от передачи по радио в 1938 г. текста в стиле документальной драмы О. Уэллса «Война миров» (*англ.* ‘War of the Worlds’) о высадке марсиан на землю. Перед трансляцией диктор радио не упомянул, что транслируется литературный текст, и многие американцы восприняли его как сообщение о реальном событии и это привело к массовой панике.

Как и «волшебная пуля», которая всегда точно и безошибочно находит своего адресата, так же точно и безошибочно действуют в обществе масс-медиа.

По мнению профессора Дж. Макмаллен, теория «магической пули» опиралась на следующие «ключевые положения:

- Медиа опасны и влиятельны. В 20-х – 30-х гг. XX в. бытовало мнение, что медиа следует контролировать или устранить в целях защиты существующего уклада жизни.
- Медиа способны оказывать огромное влияние на обывателя. Простые люди были не способны защитить себя от их всемогущего влияния.
- Медиасообщения рассматривались как «магические пули», способные оказывать серьёзные негативные последствия на отдельных индивидуумов и общество в целом, речь шла, главным образом, о развращении общества и его членов.
- Массовая культура изолировала простого обывателя от тех социальных, культурных и религиозных институтов, которые могли бы защитить людей от мощного влияния медиасообщений.
- Социальное разобщение людей неминуемо должно привести к социальному хаосу, крушению общественного порядка под давлением тоталитарного и авторитарного руководства.
- Поскольку медиасообщения ориентированы на широкую массу потребителей, быстрый выпуск продукции, лёгкое восприятие, то по своей природе они исключают всё, что сопряжено с трудностью понимания, а, следовательно, требует концентрации внимания и времени для осмысления, культура обесценивается, а цивилизация деградирует» [McMullen, 2003].

Таким образом, масс-медиа воспринимались как опасный агент упадка культуры, оказывающий очень сильное прямое, преимущественно негативное воздействие на аудиторию. При этом каждый медиатекст является прямым стимулом, который вызывает немедленную реакцию. К примеру, дети «внедряют» в жизнь приёмы насилия, увиденные на экране.

Харольд Дуайт Лассуэлл
(1902–1978),
политолог и социолог

Очевидно, что данная позиция, по сути, основана на теории бихевиоризма – рефлекторное поведение по типу «стимул – реакция». При этом аудитория – пассивная масса отдельных индивидуумов, лишённых способности противостоять всевластному влиянию медиа.

Одним из первых исследователей, изучавших в таком аспекте особенности масс-медиа, был Харольд Дуайт Лассуэлл (1902–1978), опубликовавший в 1927 г. труд «Как вести пропаганду во время мировой войны» (*англ.* Propaganda Technique in the World War), в котором на примере военной пропаганды первой мировой войны он сформулировал заключения о технологиях эффективного информационного воздействия.

В основе подхода Х. Лассуэлла лежал тезис о единой реакции на пропагандистское воздействие, точнее – о базовых инстинктах, обеспечивающих единство этой реакции.

Будучи представителем фрейдизма, он считал инстинкты иррациональными, т.е. не подлежащими сознательному контролю. Война пробуждает инстинкты, которые «дремлют» в мирное время, и именно на активизацию самых примитивных инстинктов и опирается военная пропаганда.

Позже Х. Лассуэлл предложил так называемую теорию «шприца», которая исходила из того, «что в условиях индивидуализированного массового общества массовая коммуникация выполняет функцию компенсации и замещения разрушенных социальных связей и в силу этого оказывает на каждого отдельного индивида ничем не опосредованное влияние, которому он не в состоянии противостоять» [Цит. по: Мозолин, 2004]. Поэтому в процессе массовой коммуникации каждый член общества получает свою «дозу» воздействия масс-медиа, которая «впрыскивается» в него, как из «шприца». И хотя этот тезис подвергся в дальнейшем значительной критике, он стал своеобразной отправной точкой для разработки впоследствии новых теорий информационного воздействия.

Основные теоретические положения этой теории перекликаются с научными положениями «Франкфуртской школы», представители которой также абсолютизировали власть средств массовой информации и недооценивали важность других социальных аспектов медиапотребления. Они были уверены, что масс-медиа формируют общественное мнение и полностью подчиняют себе культуру и все сферы общественной жизни.

Многие представители этой научной школы были еврейского происхождения, которые были вынуждены покинуть нацистскую Германию накануне второй мировой войны. Они знали не понаслышке, что эффективная массовая пропаганда способна превратить целую нацию в антисемитское государство. Этим можно оправдать их негативное отношение к масс-медиа, перед властью которых люди оказались бессильны…

Отголоски вышеописанных теорий иногда можно услышать и в наши дни… Речь идёт о предполагаемой связи медианасилия и криминализации молодёжи, выражающейся в эффекте подражания (*англ.* copycat effect) асоциальному поведению, которое транслируется в масс-медиа. Ярким примером такого нездорового подражания может служить пример, когда подросток убил своего лучшего друга в 2004 г. по схеме, предложенной в скандально известной своей жестокостью компьютерной игре «Manhunt», которая впоследствии была запрещена в Великобритании.

Хотя подобные случаи так называемой «сценарной агрессии» (воспроизведение образца какой-либо модели деструктивного поведения), когда молодежь сознательно или не вполне осознано подражает отрицательному «герою» нередко встречаются в наше время, психологи убедительно доказывают, что «списывать» акты агрессии подрастающего поколения исключительно на негативное влияние масс-медиа не совсем правильно, так как проблема заключается еще и в том, что дети очень часто предоставлены сами себе в силу занятости или безразличия родителей, и масс-медиа превращаются для ребёнка в некоего «супер-друга», чей авторитет зачастую превосходит авторитет родителей.

Отсюда очень важно, чтобы родители помогли своему ребёнку найти достойный пример для подражания. В конечном счёте, именно родители несут ответственность за то, что́ ребёнок читает, смотрит и слушает, т.е. за его воспитание, образование и нравственное развитие, а масс-медиа – это лишь средство, но его влияние на становление личности ребенка тоже нельзя недооценивать.

Возвращаясь к теориям манипулятивного влияния масс-медиа на аудиторию, важно сказать, что они послужили основой для развития так называемой «инъекционной» или «защитной» парадигмы медиаобразования в Великобритании, суть которой – предохранение детей и молодёжи от вредных воздействий масс-медиа, противопоставление «вечных культурных ценностей» негативному воздействию масс-медиа, смягчение эффекта чрезмерного увлечения масс-медиа – медиазависимости – у детской и молодёжной аудитории.

Поэтому «инъекционную» теорию медиа часто также называют «протекционистской» (защищающей от воздействий медиа), «теорией гражданской защиты» или теорией «культурных ценностей» (имеется в виду, что негативному воздействию медиа противопоставляются «вечные ценности классического культурного наследия» [Schramm & Roberts, 1971, p. 6].

В Великобритании этот подход к медиаобразованию эволюционировал из классической традиции в литературной критике и исходил из предпосылки, что современное общество и его проявления, по сути, враждебны сущности «человеческой натуры». Современное технологическое общество, продукция массового производства рассматривались как нечто в корне противоречащее человеческой природе: «Машины принесли нам большую пользу, но вместе с тем они разрушили старый уклад жизни, прежние порядки, а вследствие непрерывных и стремительных перемен, которые их неминуемо сопровождают, новые формы отношений ещё не сложились. Более того, оказалось, что преимущества, связанные со средствами массового производства, предусматривают стандартизацию, нивелирование ценностей, находящихся вне царства материальных благ» [Leavis and Thompson, 1933, p. 3].

Особенно негативно, по мнению авторов, последствия этого процесса отражались на подрастающем поколении. Они отдавали предпочтение «высокой культуре» ещё и потому, что она требует от школьников приложения более существенных умственных усилий по сравнению с «популярной культурой». Исходя из данного постулата «популярная» или «массовая культура» трактовалась лишь как форма «праздного развлечения», при этом молодёжь следовало «вооружить» определёнными средствами *защиты* от разрушительного влияния масс-медиа [Leavis and Thompson, 1933, p. 102].

Таким образом, под влиянием культурно-просветительской традиции в английской литературной критике, заложенной Ф.Р. Ливисом и Д. Томпсоном (*англ.* Culture and Environment, 1933), первоначально медиаобразование в Великобритании основывалось на предвзятом отношении к продукции масс-медиа.

В первую очередь, эта критическая традиция была воспринята преподавателями английской литературы, которые расценили её как призыв к защите подрастающего поколения от масс-медиа, особенно это касалось кино, которое пользовалось большой популярностью у юных зрителей.

Подобное недоверие к масс-медиа отразилось и на государственной образовательной политике, о чём явно свидетельствует официальный доклад по среднему образованию, в котором говорилось об «ограждении школьников от кино… и общественной прессы… как явлений, незаметно разрушающих вкусы и привычки подрастающего поколения» [Spens, 1938, p. 222–223]. В связи с этим, британская медиаобразовательная политика первоначально выступала как форма «морального протекционизма».

Тем не менее, некоторые критики данного подхода допускали, что не вся медиапродукция оказывает на молодёжную аудиторию исключительно пагубное влияние. На самом деле, по их мнению, существовали

произведения экранного искусства, которые могли выступить в качестве критерия проведения своеобразной «демаркационной» линии между более и менее «достойными» образцами медиапродукции.

Отсюда роль школы заключалась в том, чтобы развивать у школьников «понимание (а) общей эволюции цивилизации и (б) окружающей действительности, физической и интеллектуальной среды, которая формирует вкусы, привычки, предубеждения, отношение к жизни и качество жизни… Мы не можем, как если бы мы имели здоровый культурный фон, допустить, чтобы окружающая среда формировала на подсознательном уровне мировоззрение граждан, и если вопрос стоит о сохранении достойной жизни граждан, то их нужно учить видеть различия и оказывать сопротивление» [Leavis and Thompson, 1933, p. 4–5].

Указывая на огромную идеологическую роль средств массовой информации в репрезентации действительности, британская медиапедагогика и на современном этапе традиционно делает «акцент на рационализме, личностной автономии и информированной демократии» [Buckingham, 2000, p. 222].

Это связано с острой проблемой получения объективной информации: поскольку масс-медиа в значительной степени влияют на наше восприятие и оценку происходящих событий, на формирование общественного мнения, и, в конечном счете, на наше сознание и мировоззрение, то в научной литературе их нередко называют «индустриями сознания» (*англ.* Consciousness Industries). В связи с этим поднимается вопрос о степени их непредвзятости и объективности в презентации событий.

Таким образом, как и во многих других европейских странах, медиаобразование в Великобритании началось с *кинообразования*, а затем охватило более широкий спектр (пресса, радио, телевидение, видео, реклама, интернет и т.д.). Современный термин «медиаобразование» ещё не употреблялся в научном обиходе, и речь шла лишь об обучении с применением средств массовой информации.

§3. ОТ ПОП-КУЛЬТУРЫ К МЕДИАКУЛЬТУРЕ ЛИЧНОСТИ

Высочайшая возможная стадия нравственной культуры – когда мы понимаем, что способны контролировать свои мысли.

Чарльз Дарвин

В параграфе представлена эволюция общественного взгляда на понятие «массовая культура» или «популярная культура»: от исключительно непримиримого порицания поп-культуры как разрушительного порождения технологической цивилизации XX в., удовлетворяющей потребности личности на примитивном уровне, до социокультурных и идеологических исследований субкультур, и, наконец, до развития медиакультуры личности, способной воспринимать, анализировать и оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа.

Далеко не секрет, что отношение к термину «массовая» или «популярная» культура, который появился ещё в 30 – 40-е гг. прошлого века, и в наши дни не является однозначным. Что уж говорить о том периоде, когда он впервые вошёл в обиход и употреблялся, главным образом, для непримиримой критики и яростного обличения негативных аспектов масс-медиа.

Так что же такое «массовая культура»? В современном «Словаре терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности» мы можем найти следующее определение этого понятия: «Культура медийная массовая (*англ.* mass media culture) – система производства, распространения, рекламы, продажи относительно несложных для восприятия медиатекстов, рассчитанных на массовую аудиторию. Некоторые теоретики отождествляют массовую и популярную культуру (*англ.* pop culture)» [Федоров, 2014, с. 23].

В зарубежной литературе встречается следующее определение термина «популярная культура»: «Популярная культура (*англ.* popular culture) – «вкусы, образ жизни, система ценностей подавляющей части общества, которые не считаются элитарными или претенциозными» [Dictionary of Media Studies, p. 178].

В своё время эти термины получили широкое распространение благодаря трудам представителей Франкфуртской социологической школы, которые подвергли резкой критике современное общество, ставшее по существу технократичным, в том числе благодаря появлению и распространению масс-медиа, и существующее исключительно за счёт формирования массового ложного сознания посредством средств массовой информации – «индустрий сознания», а также популярной культуры и навязываемого культа потребления. Отсюда такое почти враждебное отношение к поп-культуре, которая якобы способствовала тотальной дегуманизации и моральной деградации общества в противовес «высокой» или элитарной культуре интеллигенции.

Но уже к концу XX в. такая категоричная позиция по отношению к масс-медиа и популярной культуре была пересмотрена и переосмыслена. Уже в послевоенное время наблюдалось более лояльное отношение к кино. Тем более, что в условиях чрезвычайной экономии послевоенных годов посещение кинотеатров было одним из немногих относительно недорогих удовольствий, которое могли позволить себе

люди разных социальных слоёв. Помимо этого, сотни тысяч детей по всей стране посещали киноклубы, открытые по субботам в первой половине дня.

Что касается отношения научной общественности к масс-медиа, то на данном этапе произошли значительные изменения в восприятии и понимании роли и значения масс-медиа в жизни общества. В этот период получила развитие теория «ограниченного влияния масс-медиа», в основу которой были положены результаты исследований, проведённых в 1945 – 1960-х гг. В частности, было установлено, что:

- «масс-медиа редко имеют прямое влияние на индивидов. Люди обсуждают информацию с теми людьми, которым доверяют, советуются с близкими, друзьями, с коллегами на работе;
- имеется влияние на людей через лидеров мнений;
- на большую часть людей оказывают сильное влияние политические партии и религиозные организации;
- прямые медиаэффекты существуют, но они значительно скромнее по своим масштабам, чем это кажется. В кризисное время они возрастают, охватывая большее число людей, а в обычное, спокойное время они ослабляются, влияя на небольшие группы по интересам. На восприятие информационных потоков воздействуют такие факторы, как уровень образования, объём сообщений, интерес к новостям, совпадение или отличие позиций, обсуждение новостей с другими людьми. Так, в частности, неприятную информацию люди могут не воспринимать или стараются поскорее забыть. В первую очередь они обращают внимание на то, что им нравится и совпадает с их чувствами и убеждениями» [Шпаковская, 2008, с. 25–26].

Таким образом, теории коммуникации, абсолютизирующие влияние масс-медиа на сознание людей, постепенно уступили свои позиции, что привело к смещению акцентов в восприятии и отношении к продукции средств массовой коммуникации: появилась качественно новая тенденция к изучению и использованию положительного опыта, который отражался в экранных медиа, в целях личностного и эстетического развития школьников. Это направление в медиаобразовании в Великобритании получило название – «экранное образование» (*англ.* Screen Education).

Активная готовность населения вступать в различные общественные объединения добровольцев была естественным наследием войны, так как в условиях военного времени такая готовность способствовала сплочению нации и была залогом победы. Поэтому неудивительно, что в послевоенное время возникло Общество кинопедагогов (*англ.* Society of Film Teachers – SFT). Это была организация добровольцев, созданная с целью популяризации обучения киновосприятию в школах, колледжах и молодёжных клубах. Летом 1952 г. это общество выпустило в свет журнал «Кинопедагог» (*англ.* The Film Teacher).

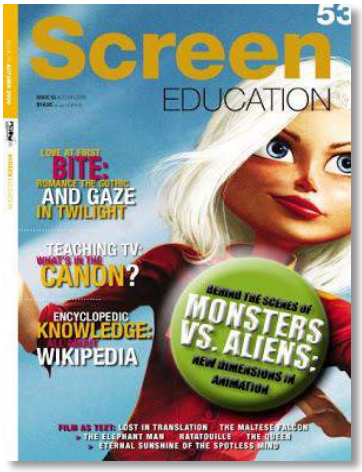
В 1959 г. Общество кинопедагогов получило второе рождение и стало официально называться – Общество кино- и телеобразования (*англ.* Society for Education in Film and Television – SEFT). Эта организация просуществовала вплоть до 80-х гг. XX в., затем ей на смену пришли национальные ассоциации медиаобразования – Ассоциация медиаобразования Англии и Уэльса, Шотландская ассоциация медиаобразования, Ассоциация медиаобразования Северной Ирландии.

Выходил в свет журнал «Экранное образование» (*англ.* «Screen Education»); его первым редактором был Р. Уиллз. В начале 1969 г. журнал получил новое название – «Экран» (*англ.* «Screen»). При этом

создатели журнала поставили перед собой цель предоставить общественности возможность для обсуждения на его страницах противоречивых вопросов, касающихся изучения кино и телевидения.

Данный журнал стал своеобразным полигоном для апробации педагогических идей и новаций в сфере кино- и телеобразования и сыграл немаловажную роль в процессе становления и дальнейшего развития британского медиаобразования.

В начале 1950-х гг. телевидение окончательно утвердилось как главное средство массового развлечения, почти в каждой британской семье появился телевизор, канула в прошлое старая добрая традиция семейного посещения кинотеатров: по данным статистики тех лет «в течение десятилетия (с 1954 по 1964 г.) общая годовая посещаемость кинотеатров снизилась с 1282 миллионов до 342 миллионов, т.е. почти на 75 процентов» [Хиббин, 1970, с. 62].



Обложка журнала «Screen Education»

Сам термин «экранное образование» появился как международный только в начале 1960-х гг. До этого употреблялся термин «кинообразование» (*англ.* ‘film teaching’ или ’film education’), но с развитием телевидения возникло убеждение, что «эти два экранных медиа можно объединить для образовательных целей» [Moore, 1969, p. 10]. Это новое направление педагогики было призвано помочь школьникам и студентам ориентироваться в мире медиакультуры, освоить язык средств массовой коммуникации, научиться анализировать медиатексты разных жанров и пр.

Говоря об «эре массовой коммуникации», британский педагог А. Ходгкинсон [Hodgkinson, 1964, p. 9]. обратил внимание на появление так называемого «нового языка» – языка «экрана», который он назвал «тотальным языком» (*англ.* ‘total’ language), затрагивающим, по его мнению, целый комплекс человеческих чувств. Он подчёркивал, что этот язык объединяет кино и телевидение, которые в скором времени преобразуются в единую форму экранного искусства.

В этот период ведущие британские политики настояли на разработке «стандартов качества» в индустрии кино и ТВ, а Британская радиовещательная корпорация (BBC) получила полномочия просветительской вещательной организации для преодоления культурного застоя. В 1955 г. в рамках широкой антиамериканской кампании появилось независимое британское телевидение (ITV).

В 1958 г. в Лондоне состоялась первая международная конференция «Кино, телевидение и дети». Итоги конференции были представлены в отчёте Британского киноинститута, в котором, в частности, говорилось: «Кино и телевидение, в сущности, используют похожий язык. Они оба являются популярными формами развлечения, формирующими представления, имплицитно и эксплицитно, посредством презентации личности и интерпретации человеческих отношений. Наряду с другими средствами массовой коммуникации такими, как пресса, они оказывают значительное воздействие на формирование системы ценностей и отношений у людей. В связи с этим изучение кино должно включать в себя понимание языка кинофильма и критическую оценку эстетической ценности фильма... Метод живой дискуссии и анализа

фильмов и телевизионных программ оказался совершенно необходимым, полезным и результативным» [Цит. по: Mohrhof, 1964, p. 68–69].

Благодаря знакомству с мировым и отечественным кино по телевидению, общество стало более благоприятно относиться к кино; педагоги осознали широкий диапазон возможностей кино, в том числе культурных и образовательных…

Под воздействием теории «авторского кинематографа», медиаобразование в Великобритании в 1960-х гг. развивалось в направлении изучения «медиа как популярной культуры» в лучших её образцах (*англ.* Popular Arts Paradigm): поколение учителей, воспитанных на эстетических идеалах Ф.Р. Ливиса, но имевшее определённые предпочтения в области экранного искусства, стали использовать на занятиях в школе отдельные формы массовой культуры, которые, по их мнению, были достойны изучения с эстетической и моральной точек зрения. В основном, это были общепризнанные шедевры мирового кинематографа, серьёзные периодические издания, содержательные образовательные телепрограммы.

Педагоги пытались развивать эстетические вкусы школьников путём знакомства их с лучшими образцами экранного искусства. Они понимали принцип «избирательности», выдвинутый Ф.Р. Ливисом, как «избирательность» *внутри* продукции масс-медиа, а не как «избирательность» *вообще* в области разных форм искусства, где продукция масс-медиа категорически отвергалась или противопоставлялась общепризнанной литературной традиции.

В медиаобразовательной политике также наметились серьёзные перемены, например, в официальном докладе британского департамента образования (*Newsom Report, 1963*) масс-медиа уже рассматривались в качестве потенциально полезного источника учебных материалов на уроках в школе, при условии чёткого разграничения «хорошей» и «плохой» экранной продукции: «Нам следует учить детей размышлять критически и разбираться в положительных и отрицательных сторонах того, что они смотрят. Они должны научиться понимать, что многие создатели фильмов и телевизионных программ представляют ложный или искажённый взгляд на людей, взаимоотношения и жизненный опыт вообще, не говоря уже о выпуске откровенно банальной и лишённой какой-либо ценности чепухи, созданной по избитым шаблонам. Предлагая для просмотра избранные примеры кинофильмов, достоверно отражающие общечеловеческие ценности, и созданные на высоком профессиональном уровне, в одном ряду с сомнительной и недоброкачественной кинопродукцией, мы можем не только формировать методы оценивания, но и вести учеников к пониманию того, что кинофильм – это такой же уникальный и потенциально ценный вид искусства, способный по-своему транслировать всю глубину социального опыта, как и любая другая форма искусства» [Newsom, 1963, § 475–476].

Эти изменения способствовали широкому распространению медиаобразования в школах: «Так же, как и в методике преподавания родного языка, наблюдался сдвиг от обучения формальной грамматике в сторону тематического подхода в обучении языку, также и в экранном образовании происходил переход от «грамматического» подхода к использованию фильмов по тематическому принципу. Этот подход делал акцент на личном опыте и имел целью развитие системного анализа кино» [Alvarado, 1977, p. 40–42].

В докладе делался акцент на необходимость более широкого изучения популярной прессы в средней школе (11–16 лет), а изучение кинофильмов и телевидения было призвано дополнить работу над

литературными тестами. Хотя в медиаобразовательной политике всё ещё преобладал избирательный подход в отношении продукции масс-медиа, тем не менее, телевидение получило определённое признание в педагогической практике и стало рассматриваться как фактор, потенциально расширяющий кругозор школьников и позволяющий им выйти за пределы их личного социокультурного опыта: «Здесь нам хотелось бы изложить настоятельное требование в пользу изучения фильмов и телевидения, которые по праву выступают как влиятельные факторы в нашей культуре и важные источники языковой и мыслительной деятельности… тем не менее, наиболее важное и основное назначение масс-медиа как главного средства массового распространения культурного опыта в школах фактически не изучается… мало внимания уделяется тому, в какой степени кино и телевидение воздействуют на жизнь наших школьников, а также изучению этих средств как способа трансляции личного опыта наравне с литературой, музыкой и живописью» [Newsom, 1963, § 475].

В отличие от литературной традиции отрицания массовой культуры, которую отстаивали приверженцы Ф. Ливиса, теперь понятие «культура» больше не рассматривалась как некий «установленный набор артефактов для привилегированного круга лиц (по аналогии с утверждённым «каноном» литературных текстов), а как целый образ жизни. Учёные стали проводить различия не между «высокой культурой» и «массовой культурой», а между искусством и жизненным культурным опытом человека» [Wilcox, 2008, p. 3].

В 1960 г. под эгидой Национального союза учителей в Великобритании состоялась конференция «Популярная культура и личная ответственность» (*англ.* Popular Culture and Personal Responsibility), в рамках которой обсуждались вопросы взаимоотношения педагогики и масс-медиа. С одной стороны, многие педагоги выражали серьёзную озабоченность по поводу роста коммерческого телевидения, некоторые даже считали это началом конца западной цивилизации. Но были и более прогрессивные педагоги, которые призывали «не рубить с плеча», а подходить к решению вопроса избирательно.

Итогом их острой полемики стала публикация сборника «Избирательный подход и популярная культура» под редакцией Д. Томпсона (D. Thompson, *Discrimination and Popular Culture*, 1964), в котором была предпринята попытка выработать некие критерии ценностного отбора «достойной внимания» и «не представляющей интереса» экранной продукции. Авторы подвергли серьёзному анализу различные жанры массовой культуры и призывали педагогов обращать внимание на культурную ценность того или иного образца экранного искусства. Они предложили широкий спектр рекомендаций для учителей в обучении кино, в которых большое внимание уделялось культурному опыту учащихся.

Размышляя об медиаобразовательной политике «медиа как популярная культура», основанной на избирательном принципе и ориентации на лучшие произведения экранного искусства, Л. Мастерман выдвинул 6 причин, объясняющих, по его мнению, абсолютную несостоятельность этого подхода [Masterman, 1985, p. 59–61]:

- это «глубоко патерналистское движение, выражающее вкусы и взгляды среднего класса, обладающее ничем не оправданной уверенностью устанавливать свои собственные критерии оценки с чрезвычайным высокомерием, и сосредоточенное на «улучшении» эстетических вкусов студентов» [Masterman, 1985, p. 59];

- теоретикам данного направления не удалось разработать достаточно надёжные критерии оценки медиапродукции, и поэтому любое утверждение оценочного характера имело под собой мнимое основание;
- целесообразность применения эстетических критериев ко всему многообразию форм медиапродукции, особенно к новостям или рекламе сама по себе является сомнительной;
- этот подход опирался на простое «трансцендентное понимание ценности», которое игнорирует социальные и идеологические основы разрозненных интерпретаций и ценностных утверждений;
- в своём стремлении к точному анализу текстов педагоги не принимали во внимание те социокультурные контексты, в которых эти тексты создавались, распространялись и использовались;
- наконец, добавились трудности практического характера, обусловленные введением в 1960 г. единых средних школ в Великобритании, что осложнило работу в классе в рамках избирательного подхода, поскольку достижение единодушного согласия или консенсуса во вкусах и взглядах, – основа данного подхода, стало практически невозможным.

В свою очередь, он предложил не *оценивать,* а *исследовать* экранные произведения: «необходимо, развивать новые пути диалога, когда и учителя, и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [Masterman, 1997, p. 45]. Поэтому перспективнее изучать поле взаимодействия медиа и человека. Отсюда медиаобразование «должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания «реальности» и её осознания аудиторией. Именно «пониманию» с его акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа необходимо придать основное значение» [Masterman, 1993, p. 23].

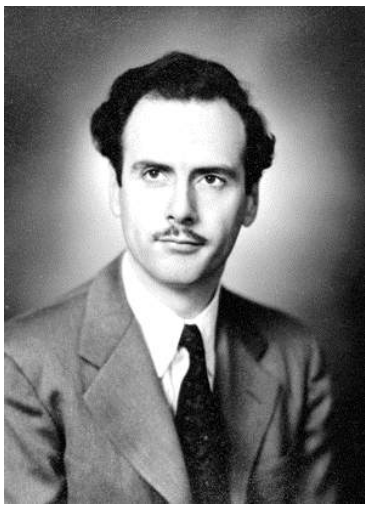
Однако «цель медиаобразования – не просто критическое понимание, но «критическая автономия» [Masterman, 1997, p. 42], т.е. способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах.

Главный вопрос, который беспокоил педагогов тех лет, можно сформулировать следующим образом: «Существует ли непреодолимый антагонизм между образованием и масс-медиа, благодаря которому дети оказываются между двух огней? Поскольку мы больше не можем делать вид, что детей можно держать в монастырском уединении и изоляции от недружелюбного мира до тех пор, пока они не будут вооружены знакомством с «лучшими сторонами жизни», определённо, пришло время установить взаимосвязь между образованием молодёжи и тем миром, в котором она живёт и растёт» [Hodgkinson, 1964, p. 12–13].

Принципиальный вопрос о месте «экранного образования» в учебной программе школы решался в пользу *интеграции* медиаобразования с предметами школьного плана. При этом предполагалось, что медиакультура будет изучаться с раннего школьного возраста (некоторые даже призывали начинать с дошкольного возраста).

На рубеже 1960-х – 1970-х гг. в центре внимания научной и педагогической общественности оказались теоретические вопросы взаимодействия медиа и общества, а главное, – *идеологическая роль* масс-медиа.

Кроме того, расширился спектр исследования, а именно, – стал изучаться широкий диапазон масс-медиа, который не ограничивался исключительно кино и телевидением.



Герберт Маршалл Маклюэн
(1911–1980),
философ, филолог,
литературный критик

На развитие медиаобразования в Британии на данном этапе значительное влияние оказали идеи выдающегося канадского исследователя медиакультуры Маршала Маклюэна – основоположника англосаксонской теории медиа, которая считается одной из выдающихся в мире.

Хотя М. Маклюэн обучался у Ф.Р. Ливиса, начиная с 1950-х гг., он «предложил изучать массовую культуру в её собственных терминах, а не с точки зрения классической традиционной культуры. Культуре было дано определение системы коммуникаций, и М. Маклюэн отказался от анализа интеллектуального и морального содержания культуры, т.е. от качественного, ценностного подхода» [Цит. по: Козлова, 1976, с. 9.]

Он изучал вопрос о манипулятивном характере масс-медиа и много писал о широкомасштабной и на первый взгляд незаметной экспансии масс-медиа, сравнивая их содержание с «сочным куском мяса, который ночной грабитель протягивает сторожевому псу, чтобы отвлечь его внимание» [McLuhan, 1973, p. 26]. Отсюда в области педагогики М. Маклюэн выдвинул идею необходимости формирования «визуальной грамотности», обеспечивающей адекватное восприятие и понимание языка зрительных образов. Следует отметить, что наряду с термином «визуальная грамотность» стал использоваться и термин «медиаграмотность».

Впоследствии акцент на защите школьников от манипулятивного влияния масс-медиа и развитии их «визуальной грамотности» и критической способности стал доминантным: «Угроза демократическим ценностям заключается именно в пропасти, которая лежит между создателями медиапродукции, обладающими опытом фальсификации и относительной властью, и их аудиторией. Медиаобразование – это одно из немногих средств защиты в сфере культуры, которое может помочь исследовать, и следует надеяться преодолеть этот разрыв» [Masterman, 1995, p. 7].

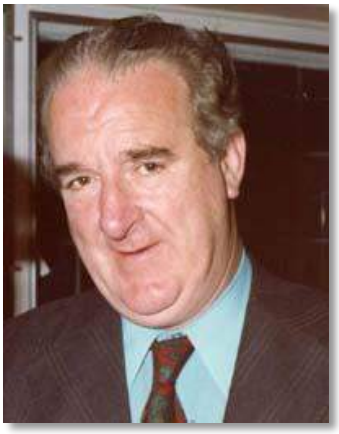
Будучи одним из первых исследователей феномена масс-медиа М. Маклюэн осознал, что «просвещение – идеальное средство гражданской защиты от побочных последствий средств коммуникаций. Тем не менее, западный человек до сих пор не располагает ни образованием, ни необходимым оснащением для того, чтобы встретить новые средства коммуникации на тех условиях, которые они ему ставят» [Маклюэн, 2003, с. 220].

И далее он продолжал настаивать, что «как только мы отдали свои чувства и нервные системы в плен частному манипулированию тех, кто должен пытаться извлечь выгоду из аренды наших глаз, ушей и нервов, у нас реально не останется больше никаких прав. Отдать в аренду коммерческим интересам свои, глаза, уши и нервы – это почти то же самое, что передать в собственность какой-нибудь частной корпорации нашу общую речь или отдать в монопольное пользование какой-нибудь компании атмосферу земли» [Маклюэн, 2003, с. 80].

И следующим, достаточно смелым сравнением, он подвёл итог – «Архимед как-то сказал: «Дайте мне точку опоры, и я переверну землю». Сегодня он ткнул бы пальцем в наши электрические средства коммуникации и сказал: «Я обопрусь на ваши глаза, уши, нервы и мозг, и мир будет вертеться в любом ритме и на любой манер, как только я пожелаю». Эти «точки опоры» мы и сдали в аренду частным корпорациям» [Маклюэн, 2003, с. 81].

Джей Блумлер,
политолог, исследователь медиакультуры и массовой коммуникации

В этот же период в связи с распространением различных учений и теорий в области коммуникационных технологий на рубеже 1960-х – 1970-х гг. в Великобритании при университетах открывались крупные научно-исследовательские центры, которые также изучали феномен взаимодействия общества и масс-медиа.

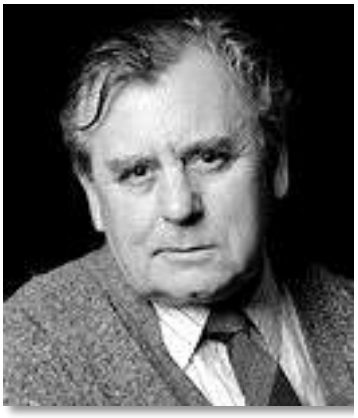


Джеймс Хэллоран,
социолог, исследователь медиа и коммуникаций

Центр исследования телевидения в университете города Лидс (*англ.* Centre for Television Research, Leeds University) был основан в 1960 г. В этом центре исследования медиакультуры проводились под руководством доктора Дж. Блумлера и касались взаимосвязи политики и телевидения, в частности, изучалось влияние политических программ на характер распределения голосов избирателей.

Сотрудники Центра исследования средств массовой коммуникации в Лестерском университете (англ. Centre for Mass Communication Research, Leicester University) (1966) изучали эффекты телевидения, главным образом, его влияние на молодёжь. Большинство проектов проводилось под руководством основателя этого центра – профессора Джеймса Хэллорана.

На данном этапе большим влиянием пользовалась известная «Бирмингемская школа» исследователей медиакультуры. Представители данной научной школы подчеркивали «множественность» культуры, её неразрывную связь с господствующей идеологией, её зависимость от социальных и исторических контекстов.



Герберт Ричард Хоггарт
(1918–2014),
британский социолог, литературовед и культуролог

Центр современной культурологии в Бирмингемском университете (*англ.* Centre for Contemporary Cultural Studies) (вначале под руководством Р. Хоггарта (1964) – основателя центра, позже с 1969 по 1979 г. под руководством С. Холла), который просуществовал вплоть до 2002 г.). Центр изучал идеологическое влияние телевизионных сообщений на зрителей с точки зрения марксисткой теории медиа и семиотики. В наше время в Бирмингемском университете читается курс «Медиа, культура и общество».

По мнению некоторых исследователей «Бирмингемской школы», «в первое десятилетие своей работы центр современной культурологии характеризовался откровенно политической («левоцентристской») критикой

популярной культуры как культуры капиталистического общества, т.е. массовой культуры, опираясь в своей критике на идеи представителей Франкфуртской школы» [Рахимова, 2008].

А вот ещё аналогичная точка зрения: «замысел культурных исследований, возникший в начале 1960-х гг. в среде теоретиков английских «новых левых» (Э. Томпсон, Р. Вильямс, Р. Хоггарт), получил развитие в рамках неомарксистской проблематики идеологии и всегда эксплицитно выступал как интервенция в политическую жизнь, как вклад в разоблачение идеологии и освобождение от угнетения тех, кто подчинён её репрессивной власти» [Рисмухамедов, 2004].

Хотя некоторые идеи «Бирмингемской школы» и возникли под влиянием теорий Франкфуртской научной школы, трактующих массовую культуру как идеальный инструмент для навязывания идеологии доминирующего класса в обществе, тем не менее, теоретики Бирмингемского центра считали, что культура – это, прежде всего, пространство борьбы для представителей разных социальных слоёв – выразителей разных идеологий, которая стимулирует обмен мнениями и выработку критических теорий.

Это направление исследований популярной культуры вовлекло множество ранее не изучавшихся, маргинальных объектов – например, телевизионные новости, поп-музыка, комиксы, фильмы ужасов, рекламу и т.д. Отсюда главная задача Бирмингемского Центра «культурологических исследований» на ранних этапах деятельности состояла в том, чтобы инициировать широкомасштабные исследования современной британской культуры – повседневной, обыденной – с учётом социальных, политических и экономических контекстов.

В числе подобных исследований можно выделить эксперимент Д. Морли и Ш. Брунсдон, которые в конце 70-х гг. XX в. изучали информационную программу Би-Би-Си «Nationwide». Их целью было выяснить, какие темы этой программы носят явный идеологический характер, и каким образом они представлены зрителю. Кроме того, изучались восприятие и реакция зрителей различных социальных групп.

Для анализа материалов британских средств массовой информации широко применялся метод «кейс-стади» (*англ.* case-study). С его помощью исследовались материалы британской прессы (газетные новости, редакционные статьи, письма читателей и т.д.), новостные и различные аналитические телевизионные программы, посвященные социальным и политическим проблемам и событиям. Этот метод позволял обнаружить неявное присутствие идеологии даже в тех случаях, когда казалось, что медийные сообщения представляли лишь нейтральное отражение реальности. Особенно это было характерно для телевидения и, в частности, для новостных программ.

Не отрицая идеологическую природу культуры, они полагали, что вне идеологии культуры не существует. «Культура не является ни полностью автономной, ни абсолютно детерминированной сферой, это, скорее, место проявления социальных различий и борьбы за идеологические приоритеты… При этом культурная политика того или иного класса – это борьба за то, чтобы сделать «видимой» историю и культуру данной социальной группы, это борьба за репрезентацию, это борьба с доминирующей идеологией…» [Цит по: Усманова, 2008].

В 1969 г. руководителем Бирмингемского научного центра стал Стюарт Холл, написавший ряд научных трудов по культурологии, семиотике, проблемам идеологии. Свои работы он посвятил анализу

Стюарт Холл
(1932–2014),
британский социолог,
исследователь
медиакультуры
и массовых коммуникаций

феномена массовой культуры. В известной работе «Культурные исследования»: две парадигмы» (1980) С. Холл подвёл итоги двух десятилетий существования теории «культурных исследований» и наметил перспективы для её дальнейшего развития.

С. Холл и его коллеги обратились к изучению актуальных социокультурных процессов, связанных с явлениями глобализации, национальных и этнических меньшинств, массовой культуры и массовых коммуникаций, субкультур и феномена идентичности. Ещё в далеких 1960-х гг. он опубликовал свои первые работы, посвящённые анализу популярной культуры, телевидения и фотографии.

Возможно, наиболее известная научная работа С. Холла – это статья «Кодирование и декодирование в телевизионном дискурсе», которая позволила понять взаимоотношения автора и аудитории – реципиента сообщения в масс-медиа [Hall, 1980].

С. Холл одним из первых сформулировал свой вариант критической теории в области анализа приёма сообщений (*англ.* Reception Analysis), в которой указал, что любое медиасообщение проходит на своём пути от источника до получателя информации целую серию стадий.

Эта теория была сформулирована на примере телевидения, но может быть применена к любым другим масс-медиа. Она базируется на принципах структурализма и семиотики, которые предполагают, что любое смысловое *сообщение* состоит из знаков, имеющих явные (*англ.* denotative) и подразумеваемые (*англ.* connotative) смыслы, в зависимости от выбора, который делает «кодировщик», т.е. автор сообщения.

В своей теории С. Холл опирался на два важных постулата: «коммуникаторы предпочитают кодировать сообщения с идеологическими целями и, преследуя их, манипулируют языком и медиа (сообщениям придается «предпочтительный» характер); получатели не обязаны принимать или декодировать сообщения такими, какими они отправлены, но могут сопротивляться, и сопротивляются идеологическому влиянию, применяя альтернативные или оппозиционные стратегии чтения, в соответствии со своим опытом и взглядом на вещи» [Цит. по: McQual & Windhal, 1993, p. 146].

Иначе говоря, зритель, воспринимающий сообщение медиа, интерпретирует его, основываясь на собственным опыте, в зависимости от уровня культурного развития, воспитания, экономического и социального статуса, религиозных взглядов и пр., т.е. аудитории могут играть *активную роль* в расшифровке («декодировании») сообщений масс-медиа. При этом разные группы людей, представители разных субкультур, совершенно по-разному воспринимают одни и те же сообщения масс-медиа.

Важность идеи об активной роли аудиторий нельзя недооценивать, так как именно благодаря ей, акцент в медиаобразовании сместился на социокультурное развитие аудитории, способной критически оценивать сообщения масс-медиа.

С. Холл использовал понятие «репрезентация» (процесс, посредством которого субъекты культуры используют язык (или любую систему знаков) для создания смыслов) в своих трудах, которое стало ключевым как для культурологических исследований, так и для медиаобразования.

Активная роль аудиторий проявляется в том, что культурные репрезентации могут восприниматься зрителем осознанно и критически в процессе интерпретации и коммуникации, и зависят от социокультурного контекста. Отсюда главная функция современного мыслящего человека, по мнению С. Холла, – активная критика господствующей идеологии посредством анализа культурных репрезентаций…

Важно отметить, что благодаря такого рода исследованиям произошло переосмысление самого понятие «культура», расширилось его значение, которое стало включать элементы современной или популярной культуры. Понятие «культура» теперь рассматривалось не с позиции «низкая – высокая культура», а в более широком контексте, с учётом различных социальных факторов.

Понятие «культура» значительно демократизировалось и стало рассматриваться лишь как одна из форм социальной практики. Слово «культура» стало ассоциироваться с определением – «обыденная». Постепенно «культура» с большой буквы начала сдавать позиции целому множеству исторически и социально обусловленных культур.

«Только начиная с 70-х гг. XX в., когда, вследствие смены социокультурных парадигм, общество вступило в постиндустриальную эпоху и актуализировало идею конвергенции типов культур, понятию популярной культуры как культуры, обладающей определенным самостоятельным смысловым наполнением, стали уделять больше внимания. В Англии в систему университетского образования также включаются курсы по популярной культуре, содержащие материалы по кино, музыке, научной фантастике и т.д.; функционируют центры по исследованию проблем популярной культуры» [Рахимова, 2008].

Важно отметить, что именно в рамках движения «культурологический исследований» вошёл в практику сам термин «медиакультура», который сменил перенасыщенный негативными коннотациями термин «массовая культура». Поскольку культура по определению коммуникативна, а медиакультура – доминантная форма культуры в современном обществе, следовательно, она отражает все аспекты развития этого общества.

В 1970-е гг. в Великобритании большой популярностью в педагогических кругах пользовался журнал «Экран», на страницах которого школьным учителям и преподавателям вузов предлагалось разоблачать на учебных занятиях «доминирующую идеологию» медиатекстов.

Позже актуальные проблемы медиаобразования стали освещаться в журнале «Screen Education» (дочернему изданию журнала «Screen»). Благодаря ему, педагоги могли познакомиться с результатами научных исследований в области семиотики, структурализма, психоанализа, постструктурализма и марксистской идеологической теории.

Размышляя о теоретических принципах издателей журнала «Screen Education», известный британский эксперт Д. Букингэм попытался провести параллели между «инъекционной» медиаобразовательной парадигмой, популярной в 1930-е – 1940-е гг., и теорией журнала «Screen Education», приверженцы которой призывали учителей защищать школьников от манипулятивного влияния «доминирующей идеологии» через масс-медиа. В результате, он пришёл к выводу, что, по меньшей мере, в плоскости педагогики существует очевидная преемственность между левоцентристской теорией издателей журнала «Screen Education» и защитной теорией Ф. Ливиса, от которой они настоятельно требовали отказаться [Buckingham, 1990, p. 5].

По мнению российских исследователей истории медиаобразовательного движения в зарубежных странах, во второй половине 1970-х гг. цели медиаобразования в Великобритании были во многом пересмотрены: «Более чётко стало проводиться различие между освоением аудиовизуальных средств коммуникации, с одной стороны, и общими принципами коммуникации как процессом передачи смысла – с другой. Основная задача медиаобразования виделась в формировании и развитии у аудитории способности ответственно и критически воспринимать содержание сообщений, которые те получают из самых различных каналов массовой коммуникации» [Федоров, 2007, с. 165].

Важно отметить, что развитие движения медиаобразования в Западных странах всегда опиралось на серьёзную поддержку ЮНЕСКО. В начале 1980-х гг. эта организация обнародовала текст официального доклада по проблемам глобальной коммуникации («Many Voices, One World»), известный как отчёт Макбрайда [The MacBride Report, 1980].

В 1982 г. в Грюнвальде (Германия) состоялся Международный симпозиум по медиаобразованию, по окончании которого была принята Декларация по медиаобразованию (*англ.* Declaration on Media Education).

В декларации, в частности, говорилось: «Вместо того чтобы осуждать или одобрять бесспорную силу медиа, нам нужно признать их значительное воздействие и распространение по всему миру как установленный факт, а также оценить их важность как элемента культуры в современном мире. Роль коммуникации и медиа в процессе развития не следует недооценивать так же, как и функции медиа в качестве инструментов активного участия граждан в жизни общества. Политические и образовательные системы должны взять на себя обязанность развивать у своих граждан критическое понимание процессов коммуникации» [The MacBride Report, 1980]. Эти принципы нашли практическое выражение в применении так называемой модели «культурного анализа» медиатекстов (*англ.* ‘cultural analysis’ model) на занятиях в школе и вузе.

В 1987 г. Совет Европы принял «Резолюцию по медиаобразованию и новым технологиям». Согласно этой резолюции медиаобразование должно начинаться как можно раньше и продолжаться все школьные годы в качестве обязательного компонента школьного образования. Год спустя, в соответствии с Актом о реформе образования (1988), изучение медиа в Великобритании стало «частью исследования современной культуры наряду с более традиционными литературными текстами. Телевидение, кино и видео – важные составляющие внешкольного опыта детей, которые учителя должны принимать в расчёт. Мы полагаем, что детям необходимо предоставлять возможность для использования их критических способностей по отношению к этим основным аспектам современной культуры» [The First Cox Report, 1988, p. 113].

Несмотря на то, что наиболее эффективным путём медиаобразования в данный период был признан интеграционный подход, а изучение медиакультуры предусматривалось в рамках такого обязательного предмета начальных и старших классах средней школы как «родной язык», подразумевалось, что медиакультура станет изучаться и в рамках других дисциплин (иностранный язык, история, география, искусство, музыка, точные науки и др.).

В связи с этой проблемой в последнее время в Великобритании получила широкое применение «культурологическая» парадигма (*англ.* Cultural Studies Approach), которую разработали британские медиапедагоги Д. Букингэм, К. Бэзэлгэт и Э. Харт. Теоретическая база данного подхода –

«культурологическая» теория медиа, разработанная учёными Бирмингемской научной школы, которые в своих трудах подробно исследовали роль масс-медиа в процессе взаимодействия массовой культуры и различных социальных структур, представляющих субкультуры молодежи, рабочих, этнических меньшинств и др.

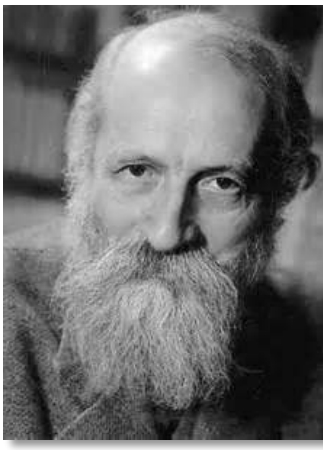
С одной стороны, представители этой научной школы в своих исследованиях во многом опирались на культурологическую теорию коммуникации М. Маклюэна и её постулаты:

- средства массовой коммуникации формируют характер общества, а «массовая культура» приобщает к духовным ценностям;
- в «глобальной деревне» с помощью электронной коммуникации организуется свободное общение людей;
- «мозаичность» культуры формируется при помощи масс-медиа;
- для решения задачи успешного взаимодействия людей необходимо изучение коммуникативных средств [Цит. по: Шариков, 1990].

С другой стороны, учёные Бирмингемского центра культурологических исследований подчеркивали позитивную, интегрирующую роль массовой культуры: масс-медиа – скорее предлагают, чем навязывают интерпретацию медиатекстов. При этом, по их глубокому убеждению, совершенно неправомерно считать школьную зрительскую аудиторию аморфной и безликой массой, легко поддающейся влиянию масс-медиа.

Таким образом, последователи «культурологической» парадигмы перенесли акцент на *личность* учащегося и стали опираться на имеющиеся у него знания и опыт в области медиа, т.е. на развитие определённой *медиакультуры* молодёжной зрительской аудитории.

Более того, согласно данной теории, масс-медиа предоставляют потенциальную возможность для интерактивного взаимодействия медиа и зрительской аудитории, поскольку предполагается, что зрители активно воспринимают информацию масс-медиа, самостоятельно анализируют и оценивают её, вкладывая свои личностные смыслы в воспринимаемые медиатексты.



Мартин Бубер
(1878–1965),
экзистенциальный философ,
теоретик сионизма

Иначе говоря, на первый план выходит не абсолютное доминирование интересов масс-медиа, а желания и предпочтения зрительской аудитории, что в значительной степени влияет на формирование здоровой медийной конкуренции вещательных компаний, которые стремятся завоевать внимание и интерес публики и расширить круг своей постоянной зрительской аудитории. В этот период за рубежом получила широкое признание «диалоговая» концепция бытия культуры, идейным основоположником которой считается западноевропейский философ-экзистенциалист Мартин Бубер.

Согласно его теории, «диалог» – всеобщая основа человеческого взаимопонимания. Эта теория «диалогового» миропонимания наложила определённый отпечаток на понимание характера взаимодействия медиа и аудитории: «значение больше не рассматривается как нечто свойственное

текстам, но как результат взаимодействия текста и читателя» [Buckingham, 1990, p. 10].

По образному выражению Д. Букингема, «власть медиа» – это не собственность медиапромышленников, а нестабильная и противоречивая взаимосвязь авторов медиатекстов, текстов и аудиторий» [Buckingham, 1991, p. 30].

Отсюда начиная с 1980-х гг. в центре внимания медиаобразования оказалась *медийная аудитория*, а медийное производство стало рассматриваться «не как агент правящего класса, а как институт, чья власть весьма сомнительна, и принципиально зависит от одобрения аудитории» [Buckingham, 1990, p. 10].

Таким образом, в 1970-е гг. термин «медиакультура», вошедший в практику в рамках движения «культурологических исследований», постепенно вытеснил негативно окрашенный термин «массовая культура».

На современном этапе развития понятие «медиакультура» означает «совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории медийная культура может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа» [Федоров, 2014, с. 23].

В контексте современного медиаобразования понятие «медиакультура» личности неразрывно связано с понятием «медиаграмотность» – «базовым элементом политики в сфере потребления информации, основой для понимания и осведомлённости в вопросах, касающихся интеллектуальных прав, и необходимым условием для привлечения граждан к участию в демократической жизни и стимулирования межкультурного диалога» [European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World].

Иначе говоря, понятие «медиакультура» в наше время расширило своё первоначальное значение, связанное с совокупностью материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, и также используется в значении «аудиовизуальной культуры» медийной аудитории, связанной с уровнем развития отдельной личности, которая способна развивать свой опыт в области медиа.

§4. КТО ЕСТЬ КТО В БРИТАНСКОМ МЕДИАОБРАЗОВАНИИ

Свет велик, в нём много интереснейших людей.

Оскар Уайльд

В параграфе приводится краткий библиографический обзор выдающихся британских экспертов кино- и медиаобразования, которые внесли существенный вклад в развитие массового медиаобразования в мире: Л. Мастерман, Э. Харт, К. Бэзэлгэт, Д. Букингэм, С. Ливингстоун и др. Здесь также в доступной форме раскрываются ключевые теории и подходы, которые заложили определённые традиции современной практики медиаобразования в британском обществе.

Лен Мастерман,
педагог, профессор педагогики Ноттингемского университета, консультант Совета Европы и ЮНЕСКО, пионер медиаобразования

Прежде чем представить британское медиаобразование «в лицах», нужно сказать, что в Великобритании нет единой научной школы, которая объединяла бы всех британских экспертов кино- и медиаобразования, но есть определённые направления исследования, научные концепции и теории медиаобразования, разработанные ведущими учёными и их единомышленниками, а также последователями как в самой Великобритании, так и во всём мире.

Основоположником современной теории и практики британского медиаобразования заслуженно считают Лена Мастермана. Л. Мастерман – старейший деятель британского медиаобразования, автор многих книг и статей по медиапедагогике и теории медиакультуры. Долгие годы Л. Мастерман являлся консультантом Совета Европы и ЮНЕСКО в области медиаобразования. Л. Мастерман начал свою карьеру в качестве школьного учителя английского языка средних классов в начале 1960-х гг.

В интервью от 3 ноября 2010 года Лен Мастерман признался, что в те годы, когда он только начинал преподавать, медиаобразовательного движения как такового еще фактически не существовало, но, как и многие учителя того времени, он уже использовал на уроках фильмы. Поначалу с фильмами, особенно зарубежными, дела обстояли не очень просто, так как многие дети плохо читали и не всегда успевали за субтитрами, вследствие чего простое понимание сюжета нередко ускользало от них, не говоря уже об анализе авторского замысла фильма. Другое дело – телевидение, которое дети смотрели более 20 часов в неделю, и которое было понятно всем и каждому.

В 1970-х гг. Л. Мастерман, будучи уже преподавателем Ноттингемского университета, разработал первый экзаменационный курс по изучению телевидения (*англ.* Television Studies). Именно в этот период он задумался над проблемой преподавания медиакультуры и пришёл к важному заключению, что по сути, изучая, к примеру, телевидение, мы изучаем не столько его содержание, сколько реальность, представленную нам с помощью особой символической системы, иначе говоря, *репрезентации* каких-либо событий или явлений реальности посредством медиа. В связи с этим Л. Мастерман всегда был убеждён, что развитие

именно концептуального понимания медиа (англ. *conceptual approach*), в отличие от узкого содержательного подхода (англ. *content-centered approach*), может способствовать формированию критического восприятия медиапродукции у школьников.

Л. Мастерман уже тогда понимал, что медиа – не «зеркало», отражающее реальность, как это считалось раньше, и не «окно в мир» или некое «прозрачное стекло», через которое зритель якобы воспринимает и судит об окружающей реальности. Отвергая подобные красивые метафоричные сравнения, Л. Мастерман настаивал, что «первый принцип изучения телевидения – это принцип учета его непрозрачности».

Отсюда, если воспринимать телевидение как репрезентативную систему, то сразу же сам собой встает вопрос: кто же создает эти репрезентации реальности? Кто говорит нам, что мир именно такой и никакой другой? Таким образом, при изучении телевидения затрагиваются вопросы монопольного использования и контроля масс-медиа; изучаются особенности владельцев и создателей медиа – их классовая и национальная принадлежность, их возрастные, гендерные, религиозные и другие особенности.

Далее, неизбежно возникает сопутствующий вопрос, касающийся самого мира, представленного зрителю посредством медиа: какова система ценностей и доминирующие цели, господствующие в этом мире? Иначе говоря, какова идеология этого мира, создаваемого телевидением, и, наконец, какое социально-политическое влияние оно оказывает на зрителя?

Другая группа вопросов связана с технологиями, позволяющими телевидению достигать внешней «аутентичности» или корректности представляемых фактов. Иначе говоря, каким образом создаются медиа репрезентации, чтобы они казались зрителю правдоподобными? Ответы на все эти вопросы лежат в плоскости изучения *языка медиа*.

И, наконец, есть группа вопросов, касающихся зрительской аудитории: Как аудитория «читает» и понимает эти репрезентации действительности? Каким образом создателям этих репрезентаций удается расположить к себе зрителя? Чем объяснить возникновение различных толкований увиденного и услышанного внутри одной группы людей? И можно ли «прочитать» подтекст или скрытый смысл передаваемого сообщения?

Все эти ключевые вопросы легли в основу изучения медиа и медиакультуры, а также помогли Л. Мастерману определить примерные сферы и тематику проблем для изучения на занятиях в школе в начале его педагогической карьеры.

Впоследствии он обобщил собственный опыт в области медиаобразования и изложил в своём первом крупном научном труде под названием «Обучение телевидению» (*англ.* Teaching about Television, 1980), которой, как это не странно, Л. Мастерман не мог опубликовать в течение пяти долгих лет из-за нежелания издателей печатать книгу, не имеющую, по их мнению, своего «рынка сбыта».

После опубликования этого труда в 1980 г. книга стала настоящей сенсацией или, как сейчас говорят, «бестселлером», а Л. Мастерман проснулся знаменитым: его стали приглашать читать публичные лекции в Европе, Австралии, Северной Америке. Позже он стал ведущим экспертом, консультирующим ЮНЕСКО по вопросам медиаобразования.

Сейчас Л. Мастермана называют одной из наиболее влиятельных мировых фигур в области медиаобразования, хотя считается, что его педагогические взгляды близки к неомарксизму и связаны с культурологическими исследованиями идеологической роли масс-медиа в обществе.

Как отмечает профессор А.В. Федоров, работы Л. Мастермана впервые стали известны в России лишь в 1980-х гг., и сразу оказали заметное влияние на ряд отечественных исследователей, помогая им выйти за пределы парадигмы «эстетического подхода» в медиаобразовании [Федоров, 2005, с. 185].

В своей следующей работе «Обучение медиа» (*англ.* Teaching the Media, 1985) он заложил теоретические основы современной системы медиаобразования в Великобритании. Отказавшись от «прививочного» и «эстетического» подходов в медиаобразовании, Л. Мастерман выдвинул новую медиаобразовательную теорию, основанную на развитии у школьников «критического мышления» (*англ.* Critical Thinking Approach) или «критической автономии» (*англ.* Critical Autonomy) по отношению к любым медиатекстам [Masterman, 1985, p. 2].

В связи с этим во главу угла Л. Мастерман поставил вопрос о степени непредвзятости и объективности медиа в освещении или репрезентации тех или иных событий. Осознавая огромную идеологическую роль в репрезентации действительности и формировании общественного мнения, многие британские педагоги, как и Л. Мастерман, чувствовали острую необходимость в воспитании подрастающего поколения, способного критически оценивать получаемую информацию, обладающего своеобразным критическим «иммунитетом» к потенциальным манипуляциям сознанием. Важно отметить, что и на современном этапе развития эта проблема остается не менее актуальной для британской медиаобразовательной политики.

Уделяя большое внимание идеологической роли масс-медиа, в своей работе «Обучение медиа» (1985) Л. Мастерман подробно проанализировал конкретные примеры скрытой манипуляции общественным сознанием с помощью средств массовой информации: «Правительство владеет целым набором приемов и методов, гарантирующих, что широкая общественность будет слышать только то мнение, которое правящая политическая элита считает уместным или предпочтительным. В частности, речь идёт о практике лоббизма, когда политические журналисты (лобби) получают краткий закулисный инструктаж от министров. Система лоббизма функционирует как негласный проводник официальной информации, как инструмент политической пропаганды, скрытой под маской независимой журналистики» [Masterman, 1985, p. 8].

Основы медиаобразовательной теории по Л. Мастерману опираются на следующий постулат: «медиа – это знаковые системы (которые необходимо активно **читать**), не являющиеся несомненными и самоочевидными формами отражения окружающей действительности» [Masterman, 1985, p. 20]. По сути, это основание позволило объединить все масс-медиа, а продукция масс-медиа стала рассматриваться как форма репрезентации или толкования реальной действительности.

В свою очередь, поскольку продукция средств массовой информации – результат сознательной деятельности, он обозначил четыре области дальнейшего исследования в области медиаобразования: 1) на ком лежит ответственность за создание медиатекстов, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их? («медийное производство»); 2) как достигается необходимый эффект? («медийная

риторика»); 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? («медийная идеология»); 4) как его читает или воспринимает аудитория? («медийное потребление») [Masterman, 1985, p. 21].

Иначе говоря, он выделил четыре области, достойных изучения в школьном классе: 1) авторство, собственность и контроль в области медиа; 2) способы достижения эффекта воздействия (т.е. способы кодирования информации) медиатекста; 3) репрезентация окружающей действительности с помощью медиа; 4) аудитории медиа. Эти области находятся в тесной взаимосвязи, вследствие чего их следует изучать в диалектическом единстве с учетом сложной и постоянной динамики их развития.

Как мы видим, здесь налицо стремление Л. Мастермана ориентировать аудиторию на развитие «критического мышления», анализ механизмов воздействия и ценностей той или иной информации.

Отличительная особенность медиаобразовательной концепции Л. Мастермана – особый упор на *практическую* составляющую. Но практика здесь не самоцель, она неразрывно связана с аналитической деятельностью учащихся, выступающей как средство развития у них критического понимания медиа в опоре на личностный опыт. Иначе говоря, учитель должен научить школьников сознательно устанавливать связи между теорией и практикой.

Практическое участие школьников в создании собственного творческого медиапродукта позволяет им взглянуть на процесс медийного производства как бы «изнутри». При этом практика – это не соперничество с профессионалами в области медиапроизводства, напротив, ценность практики заключается в том, что медийное творчество предполагает вовлечение в процесс медиаобразования различных групп людей с разными взглядами, идеологией, системой ценностей, побудительными мотивами и пр. Более того, практика учит школьников работать в коллективе, в сотрудничестве с другими людьми, что повышает уровень их социальной компетенции.

Оставаясь до конца верным своей «критической» теории медиаобразования, Л. Мастерман указывал, что «хотя материалы масс-медиа – фильмы, видео, газеты, фотографии и кадры – широко используются во всех дисциплинах, они часто выступают лишь в качестве «невинной» наглядной иллюстрации изучаемой темы, а не компонентом полноценного анализа» [Masterman, 1994, p. 64]. Этот путь он однозначно считал неэффективным. В связи с этим для иллюстрации «критического чтения» медиа он предложил рассмотреть простые примеры интеграции медиаобразования со школьными учебными дисциплинами в сложившихся образовательных условиях [Masterman, 1994, p. 64–67].

Кроме того, Л. Мастерман подчёркивал важность совместной работы педагогов и профессионалов в сфере масс-медиа: «Сотрудничество педагогов и медиаспециалистов (журналистов, дикторов, рекламодателей, фотографов и др.) также может повлиять на успех и качество медиаобразования…

Действительно, для эффективного обучения педагогу потребуется установить отношения с различными специалистами медиаиндустрии, чтобы идти в ногу с последними достижениями в данной области» [Masterman, 1994, p. 70].

Л. Мастерман разработал свою критическую теорию медиаобразования, которую в дальнейшем он стал называть «репрезентационной» (*англ.* Representational Paradigm), подчеркивая, что имеется в виду «понимание способов, которыми медиа представляют реальность, а также технологий и идеологий,

которые при этом используются, что в итоге необходимо для всех граждан и будущих граждан демократического общества» [Masterman, 1998, p. x].

Главная цель медиаобразования в рамках данной теории – научить школьников противостоять идеологическому или политическому манипулированию со стороны масс-медиа и понимать скрытые смыслы и подтексты различных сообщений масс-медиа с помощью целого ряда так называемых «кодов» (условных символов).

При этом Л. Мастерман сформулировал 18 ключевых *принципов медиаобразования*:

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

18) медиаобразование – особая область. Существующие знания не просто передаются учителями или «открываются» учениками. Это предмет критического исследования и диалога, в ходе которых новые знания активно приобретаются педагогами и учащимися [Masterman, 1998].

На современном этапе развития медиаобразования в Великобритании «критическая» составляющая (или теория развития критического мышления аудитории) – ключевой элемент медиакомпетентности личности наряду с творческой и практической составляющей.

Эндрю Харт
(1948–2002),
доктор наук, профессор Саутгемптонского университета, директор Центра медиаобразования

В 1996 г. в Англии на базе педагогического факультета Саутгемптонского университета открылся Центр медиаобразования (*англ.* Media Education Centre), который возглавил другой известный британский учёный – Эндрю Харт.

Будучи профессором данного университета, он в течение многих лет читал лекции по медиаобразованию в магистратуре и руководил аспирантами, писал книги по медиаобразованию в Великобритании и за рубежом, а также вёл серию медиаобразовательных радиопередач Би-Би-Си. Э. Харт был одним из лидеров Всемирного Совета по медиаобразованию (*англ.* World Council for Media Education), а также руководителем исследовательской программы «Евромедиапроект» (*англ.* EuroMedia Project).

Э. Харт – автор нескольких книг по медиаобразованию в Великобритании, среди них – известные монографии «Понимание медиа» (*англ.* Understanding the Media, 1991), «Обучение медиа: международные перспективы» (*англ.* Teaching the Media: International Perspectives, 1998), «Медиаобразование в 12 европейских странах» в соавторстве с Д. Сюссом (*англ.* Media Education in 12 European Countries, 2002) и др.

Центр медиаобразования под руководством Э. Харта стал инициатором широкомасштабных научных исследований как в Великобритании, так и за рубежом. Главными проектами этого центра в 1990-х гг. стали исследования «Медиаобразование на уроках родного языка» и «Международные перспективы медиаобразования». Результаты этих исследований были обнародованы в книгах и статьях, представлены на конференциях и семинарах, в том числе и на международном уровне.

Э. Харт был активным сторонником *культурологической теории* медиаобразования, основанной на базовых положениях представителей вышеописанной Бирмингемской научной школы. В своих трудах он утверждал, что медиаобразованная личность знакома с пятью основными принципами медиапедагогики [Hart, 1991, p. 8]: 1) масс-медиа не просто отражают или копируют окружающий мир; 2) выбор, анализ и создание медиатекстов осуществляются в сложном процессе редактирования и переосмысления сообщений; 3) зрители не пассивны и предсказуемы, а активны и переменчивы в своих реакциях на медиатексты; 4) содержание медийных сообщений определяется не только авторами и редакторами, правительствами, рекламодателями и медиамагнатами, но и аудиторией; 5) масс-медиа содержат разнообразие форм, созданных с помощью различных технологий и использующих разные языки и механизмы влияния на аудиторию.

По мнению Э. Харта, «медиаграмотность означает нечто большее, чем просто реакцию на медийные сообщения. Она также означает понимание того, как они функционируют, чем они отличаются друг от друга.

Она связана с изучением доминирующих стилей медийных сообщений, а также умением при необходимости воспользоваться ими» [Hart, 1991, p. 9].

Э. Харт был глубоко убеждён, что тексты *нуждаются* в аудитории, чтобы реализовать своё потенциальное содержание (точнее, все значения, возникающие в результате взаимодействия текста и аудитории). Более того, он научно доказал, что «смысл заложен не столько в самом тексте, сколько в его *чтении*» (рис. 1).

Отсюда принципиально изменились концептуальные основы медиаобразования в целом: «Обучение медиа сосредоточилось на активной роли аудиторий масс-медиа в процессе создания значения и содержания как на уровне индивидуального сознания, так и на социокультурном уровне идеологических формаций» [Hart, 1991, p. 13].

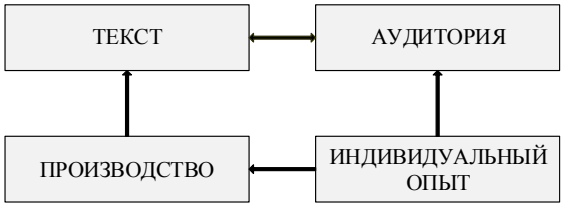


Рис. 1. Процесс «чтения» медиатекста по Э. Харту

Кэри Бэзэлгэт,
педагог, председатель Ассоциации медиаобразования Англии и Уэльса, консультант по вопросам медиаобразования

Ключевую роль в деле интеграции медиаобразования в учебные заведения Великобритании сыграли ведущие сотрудники Британского киноинститута, в частности, – Кэри Бэзэлгэт, возглавившая разработку первой в истории британского начального образования учебной программы по медиаобразованию (1989).

К. Бэзэлгэт – автор и редактор многих учебных пособий и книг по медиаобразованию, участница крупнейших международных конференций, эксперт Еврокомиссии по вопросам медиаграмотности, член лондонского Королевского общества покровительства искусствам, приглашенный лектор Лондонского университета.

Её любовь к киноискусству началась ещё в студенческие годы, когда она посещала университетское кинообщество, где и познакомилась с ранними шедеврами мирового кинематографа, называемыми сейчас «классикой» кино. Когда К. Бэзэлгэт переехала в Лондон, у неё появилась возможность посещать сеансы Национального кинотеатра, демонстрирующего программу старых фильмов, предоставленных Британским киноинститутом.

К. Бэзэлгэт начинала свою карьеру школьной учительницей в Лондоне. В 1979 г. стала сотрудником Британского киноинститута, где с 1999 по 2007 г. возглавляла Отдел образовательных проектов.

В середине 1990-х гг. К. Бэзэлгэт была одним из организаторов совместного российско-британского семинара по медиаобразованию, который проходил в Москве. Она неоднократно читала лекции по медиаобразованию в разных странах мира. В 1990 г. координировала работу Международной конференции по медиаобразованию в Тулузе (Франция).

Она также возглавляла работу британской Рабочей группы по кинообразованию на базе Британского киноинститута и в сотрудничестве с Министерством культуры при правительстве Великобритании. Сейчас К. Бэзэлгэт занимается исследованиями, связанными с новыми мультимедийными образовательными технологиями, – медиаобразование на аудиовизуальном материале.

По образному выражению российского исследователя медиаобразования в зарубежных странах профессора А.В. Федорова, К. Бэзэлгэт – «одна из главных «архитекторов» становления медиаобразовательной политики Великобритании на протяжении последних пятнадцати лет. Она считала, что медиаобразование должно быть нацелено на воспитание более активного и критически грамотного, требовательного медиапользователя, который сможет содействовать развитию большего разнообразия спектра медиапродукции» [Федоров, Новикова, 2005, с. 102–103].

Как и другие британские педагоги, К. Бэзэлгэт задалась непростым вопросом: Что такое медиаобразование на современном этапе его развития? Отвечая на него, она пришла к выводу, что в большинстве случаев медиаобразование связывают с тремя ключевыми вопросами: 1) Зачем следует изучать медиа? (*Цели и задачи*); 2) Чему нужно обучать на занятиях по медиаобразованию? (*Содержание*); 3) Как обучать на занятиях по медиаобразованию? (*Методика обучения*) [Bazalgette, 1992, p. 199].

По мнению К. Бэзэлгэт, медиаобразование вызывает целую массу дополнительных вопросов, которые пока остаются без ответа. В их числе: Является ли медиаобразование автономной дисциплиной или его следует рассматривать в более широком тематическом и педагогическом контексте как подход в обучении? Как это отразится на школьной программе? Каковы его базовые принципы? [Bazalgette, 1992, p. 199].

Несмотря на большое количество неразрешённых вопросов, сущность медиаобразования К. Бэзэлгэт понимает однозначно: медиаобразование – «это не защита против медиа, это не способ обучения людей сопротивляться влиянию медиа [в противовес позиции Л. Мастермана – *Ав.*]. Это способ обучения их пониманию, на что способны медиа и что можно ожидать от них, а также средство обучения использованию самих медиа. Иначе говоря, это не просто обучение детей или людей как зрителей в обобщённом смысле, но также и освоение новых возможностей того, что они сами могут достичь, используя такие медиа, как видео и фото, или, например, речь может идти об их потенциальном доступе к работе местного радио или даже национального телевидения [Цит. по: Hart, 1991, p. 230].

В силу существования различных теорий медиаобразования в британской педагогике и отсутствия чётко сформулированных общих принципов медиаобразования, которые позволили бы провести некую демаркационную линию между медиаобразованием и другими компонентами учебной программы, рабочая группа Британского киноинститута, координатором которой являлась К. Бэзэлгэт, разработала шесть «ключевых понятий» для обучения медиа (рис. 2).

Рис. 2. Ключевые понятия медиаобразования

Интересно, что данная схема «ключевых понятий» медиаобразования заняла серьёзные позиции в британской и мировой медиапедагогике и пользуется широкой популярностью у современных педагогов-практиков: «И хотя в британской медиаобразовательной школе нет единства мнений (самый яркий тому пример – принципиальный конфликт между Л. Мастерманом и К. Бэзэлгэт по поводу теоретических и технологических подходов, разгоревшийся в начале XXI в.), она остается одной из самых влиятельных не только в Европе, но и в мире» [Федоров, 2006, с. 68].

Будучи инициативным педагогом-практиком и настоящим энтузиастом своего дела, К. Бэзэлгэт внесла большой вклад в развитие практического компонента содержания медиаобразования в школе, но она занималась не только вопросами медиапрактики, но и анализом исторических факторов развития медиаобразовательного движения в Великобритании. В своей известной статье «Развитие медиаобразования в Англии» [Bazalgette, 2007] К. Бэзэлгэт подробно описала некоторые национальные особенности системы

обязательного образования в Великобритании, которые наложили определённый отпечаток на характер развития британской модели медиаобразования.

В целом, становление медиаобразования в Англии, по мнению К. Бэзэлгэт, было сопряжено с серьёзными политическими и социальными барьерами, которые приходилось преодолевать с большим трудом шаг за шагом. Речь идёт о довольно консервативных правительственных реформах, бюрократизме, преобразовании Национального учебного плана с опорой на традиционные предметы и на централизованную консервативную образовательную политику. К примеру, в 1992–1993 гг. британское правительство намеревалось вообще удалить любые ссылки на медиа из учебного плана и отменить занятия по изучению средств массовой коммуникации. Поэтому стратегия Британского киноинститута в области медиаобразования в известной степени была вынуждена адаптироваться к сложившимся национальным условиям.

К. Бэзэлгэт выделила пять факторов, которые в значительной степени ограничивают развитие массового медиаобразования в широком смысле: «медиаобразование опирается на энтузиастов, а не на всех учителей; успехи медиаобразования не слишком очевидны; существуют серьезные различия представлений (целей, задач) о медиаобразовании; наблюдается разрыв между педагогами и практиками в области медиа; ощущается недостаток исследований и компетентных дискуссий в данной области» [Bazalgette, 1997, p. 72–74].

На международной конференции ЮНЕСКО в Вене (1999) К. Бэзэлгэт обосновала позицию Британского института в отношении выдвижения изучения кино и движущегося изображения в качестве приоритетного направления в британском медиаобразовательном движении [Bazalgette, 1999]. В частности, она указала на то, что медиаобразование на современном этапе развития пока ещё не стало самостоятельным учебным предметом, и по сути, является движением или даже частью более широких мировых движений и тенденций (например, глобализация культуры): «Оно бессвязно, трудно поддаётся контролю, это теоретический гибрид, который пытается охватить необъятное» [Bazalgette, 1999, p. 2].

Отсюда в практическом плане, по её мнению, более корректно говорить о конкретных моделях медиаобразования, реализующихся в особом национальном контексте, который обусловлен политическими, социокультурными и образовательными особенностями конкретной страны.

В конце 1990-х гг., будучи сотрудником национальной государственной организации, деятельность которой направлена на развитие кино и телевидения, совместно с коллегами из Британского киноинститута, К. Бэзэлгэт предложила конкретный проект в рамках медиаобразовательного движения, который был посвящён, по её мнению, – «поддающемуся определению, логически последовательному и понятному сектору медиаобразования» – изучению кино и движущегося изображения (*англ.* Moving Image Education) [Bazalgette, 1999, p. 3].

Дэвид Букингэм,
доктор наук, почетный профессор Лафборского университета, член Ассоциации медиаобразования, член Британской академии и Академии социальных наук

Большой вклад в развитие медиапрактики (в контексте «культурологической парадигмы» медиаобразования) внёс известный британский медиаэксперт Дэвид Букингэм – заслуженный эксперт медиаобразования, почетный профессор медиа и коммуникаций Лафборского университета, приглашенный ректор Суссекского университета и Норвежского центра исследования детей, консультант ЮНЕСКО, Еврокомиссии и Британского управления по телекоммуникациям и по вопросам медиаобразования.

Будучи долгие годы профессором Института образования в Лондонском университете, он руководил рядом исследовательских проектов по тематике взаимоотношений детей и медиа, стал основателем и директором Центра изучения детей, молодежи и медиа. Д. Букингэм – автор многочисленных статей и книг по проблемам медиаобразования.

Ещё в 1987 г. в своей статье «Теория и практика медиаобразования» Д. Букингэм написал о том, что практическое медиаобразование должно стать для детей и молодёжи «формой самовыражения» в опоре на «потенциал, предлагаемый медийными технологиями для индивидуального и группового творчества», и в этом смысле медиаобразовательная практика превращается в «средство общественного развития, способствующего демократизации местной политики и самих медиа» [Buckingham, 1987, p. 63].

Д. Букингэм всегда выступал против чрезмерной теоретизации школьного медиаобразования (речь идёт о методе «критического чтения» медиатекстов Л. Мастермана): «исключительный упор на критический анализ таит в себе реальную опасность, так как он преимущественно направлен на разбор («деконструкцию») доминирующих форм масс-медиа, и вместе с тем не способен мотивировать детей развивать и изучать их *собственную* позицию» [Buckingham, 1987, p. 66].

С другой стороны, Д. Букингэм поддерживает мнение Л. Мастермана, что практическое медиаобразование должно быть целенаправленным. Более того, он убеждён, что студентам следует давать возможность сознательного выбора этих целей и соответственно форм работы на практических занятиях.

Хотя Д. Букингэм и признавал ценность аналитических заданий, он указывал на то, что «они чаще всего выполняются под строгим руководством учителя и могут быть сведены к простой иллюстрации теории» [Buckingham, 1987, p. 67], что значительно ограничивает возможности медиапрактики: «Создание собственного продукта, доступного в условиях школы, вполне может показать учащимся, что существуют альтернативы доминирующей форме масс-медиа – телевидению, посредством которых они могут представить и донести до аудитории свои собственные интересы» [Buckingham, 1987, p. 67].

Большая заслуга Д. Букингэма заключается также и в том, что он впервые попытался переключить внимание педагогов на *аудиторию*: «это чувство аудитории чрезвычайно важно в практической работе, и, тем не менее, очень часто игнорируется» [Buckingham, 1987, p. 67].

При этом в отношении школьной аудитории Д. Букингэм указывал на то, что «в отличие от других предметных областей, *медиаобразование* – это область, в которой учащиеся демонстрируют большой объём

собственных (предварительных) знаний, и в этом смысле их уже можно считать в некотором роде «экспертами». В прошлом медиаобразование игнорировало имеющийся опыт учащихся или расценивало его попросту как некомпетентный или неверный опыт» [Buckingham, 1990, p. 216], поэтому главная цель медиаобразования заключалась в замене ложного и «идеологизированного» знания школьников истинным и «объективным» знанием преподавателя. Д. Букингэм считал этот подход в корне неверным.

Отказавшись от директивной позиции в обучении медиа, Д. Букингэм обосновал новую *цель медиаобразования* – «не просто учить детей «читать» или разбираться в медиатекстах, или учить их «писать» собственные медиатексты, а учить их самостоятельно систематически размышлять о процессах чтения и написания медиатекстов, понимать и анализировать их собственную деятельность в качестве читателей и создателей медиатекстов» [Buckingham, 1990, p. 219].

В статье «Изучение медиа и медиаобразование» Д. Букингэм признался, что является сторонником направления – «медиаобразование, пронизывающее учебный план» (*англ.* ‘media education across the curriculum’), иначе говоря, он выступил за широкую интеграцию медиаобразования с учебными дисциплинами школьной программы: «этот масштабный подход будет иметь большое значение для подготовки учителей, учитывая недостаток объективных возможностей для начальной профессиональной подготовки и обучения по месту работы умениям использования медиа» [Buckingham, 1991, p. 106].

Объясняя свою позицию, Д. Букингэм проводит аналогию с другим популярным направлением в британской педагогике 1970-х лет – «родной язык, пронизывающий учебный план» (*англ.* language across the curriculum), которое делало особое ударение на «ответственности учителей всех дисциплин в вопросе развития последовательной политики в отношении родного языка» [Buckingham, 1991, p. 106].

Отсюда в числе основных методов и видов работы на практических занятиях он предложил следующие: подробный содержательный анализ медиатекста (например, телерекламы), дискуссии в опоре на блоки вопросов-стимулов, покадровый анализ медиатекста, заполнение таблицы по сюжету медиатекста (либретто), создание собственного медиатекста с учётом заданной сюжетно-ролевой ситуации (например, создание двухминутного ролика для рекламы средства ухода за волосами для мужчин). При этом Д. Букингэм подчёркивает, что «аналитическая работа предшествует практической работе» [Buckingham, 1991, p. 23].

Отмечая, какие новые интерактивные возможности для практической и аналитической работы открываются перед медиаобразованием в связи с мощным распространением мультимедиа – цифровых технологий в аудиовизуальной, компьютерной сфере, интернет и т.д., Д. Букингэм видит в этом процессе не только плюсы, но и минусы: «новые цифровые технологии несут своего рода смесь преимуществ и опасностей для медиаобразования. Положительной стороной является то, что теперь в классе можно продуктивно заниматься практической работой. Сегодня вы можете монтировать видеоизображение или полностью создавать его на стандартном компьютере. И это значит, что многие концептуальные вопросы (например, селекции или манипуляции с изображениями) могут быть изучены более практическим и понятным путём. С другой стороны, такого рода технологии могут потенциально индивидуализировать процесс создания медиапродукции» [Buckingham, 1999, p. 10], т.е. изолировать человека от социума, «запеленать» его в «мультимедийный информационный кокон». Поэтому Д. Букингэм выступает за то, чтобы

учащиеся обсуждали медиатексты, включая их в обширный социокультурный контекст, не отрывались от реальной жизни, а активно участвуя в ней…

Среди британских педагогов-практиков медиаобразования стоит также выделить Дж. Баукера, под руководством которого в 1991 г. вышла в свет первая школьная учебная программа по медиаобразованию для средней ступени обучения (*англ.* Secondary Media Education: A Curriculum Statement). Дж. Баукер в этот период возглавил рабочую группу Британского киноинститута, разработавшую эту программу.

В программе подробно описывались общие принципы медиаобразования в средней школе: упор на практическую составляющую в сочетании с контент-анализом и текстовым анализом (критическое «чтение» различных медиатекстов); использование метода кейс-стади (*англ.* case-study) в анализе исторического и политического контекстов создания и распространения конкретных медиатекстов; применение имитационного моделирования (*англ.* simulation), искусственно-смоделированных ролевых ситуаций, имитирующих реальность; создание опытно-творческой медиапродукции (*англ.* production). Всё это предлагалось использовать в рамках изучаемой учебной темы.

Джулиан Баукер,
кинопедагог, лектор колледжа высшего образования в Брайтоне, инспектор британского аттестационного агентства по обучению медиакультуре

Дж. Баукер обращал внимание на то, что «контент-анализ – это количественный метод изучения, приводящий к оценке формальных аспектов искусства или медиа. Например, учащиеся могут сопоставить объём газеты, выделенный для иллюстраций, и объём, предоставленный для текста. Или могут посчитать число рекламных материалов по сравнению с количеством сюжетов новостей. При этом должны приниматься во внимание типы газеты (региональный, национальный и т.д.). К числу других упражнений можно отнести задание – охарактеризовать отношение журнала к женщинам, сосчитав число иллюстраций, где женщины играют пассивную роль, по сравнению с теми, где они активны, или сосчитать количество кадров в отрывке из программы теленовостей» [Баукер, 1995, с. 7].

Медиапрактика включала в себя не только демонстрацию теоретических концепций на конкретном материале, но и создание собственного экспериментального медийного продукта, например, учебного фильма. «Главная цель медиаобразования – интеграция практических навыков и критических, аналитических и творческих концепций», поэтому «учителям нужно будет сбалансировать обучение техническим навыкам и анализ медийных процессов и продукции» [Bowker, 1991, p. 226]. Очевидно, речь шла о разработке системного подхода в медиаобразовании, который бы основывался на принципе рационального сочетания теории и практики.

При организации учебного процесса рекомендовалось создать в классе особые условия (точнее, пространство) для выполнения следующих видов учебных действий: поиск и анализ печатных, визуальных и аудиотекстов; разработка чернового варианта, оценка и финальная редакция разнообразных медиатекстов; участие в совместной работе, демонстрация результатов работы; участие в дискуссиях; постановка и проверка гипотезы; использование медийных технологий; составление медиатекстов, адресованных определённой аудитории [Bowker, 1991, p. 227].

Особый акцент в обучении делался на развитии у школьников чувства ответственности в процессе совместной работы на занятиях, при этом учителю отводилась роль «организатора», «управляющего» или «посредника» [Bowker, 1991, p. 228].

Дж. Баукер начинал свой профессиональный путь ещё в середине 1980-х гг. в качестве педагога-консультанта по вопросам теле- и кинообразования в графстве Западный Суссекс (Англия) для учителей, преподающих родной язык и медиакультуру в школе. Позже, будучи сотрудником отдела образования Британского киноинститута, Дж. Баукер разработал практические пособия для школьных учителей, такие как «Практическая работа в классе» (1995), а также ряд учебников для учителей и выпускников школ для подготовки к сдаче экзамена по медиакультуре (Media in Personal and Social Education: Classroom Materials for Teachers and Pupils at Key Stage 3 (1992); GCSE Media Studies (1999); Looking at Media Studies for GCSE (2003).

Обладая большим педагогическим опытом, так как он сам много преподавал в школе и колледже высшего образования в Брайтоне, Дж. Баукер имел реальную возможность апробировать и усовершенствовать свои методики на практике. В настоящее время он является экзаменатором британского аттестационного агентства (*англ.* Oxford Cambridge and Royal Society of Arts Examinations – OCR) у выпускников средних школ, сдающих экзамен по медиакультуре.

Соня Ливингстоун,
профессор социальной психологии Лондонской школы экономики и политических наук, член Британского психологического общества и Королевского общества содействия искусствам

Ещё одно интересное и актуальное направление исследований в современном британском медиаобразовании связано с изучением социального и психологического характера взаимодействия детей и современных информационно-коммуникационных технологий.

Этой проблематикой уже долгие годы занимается профессор Соня Ливингстоун – ведущий британский учёный Лондонской школы экономики и политических наук. Она исследует вопросы цифровой грамотности и медиакомпетентности, а также интернет-безопасности детей и молодежи. С. Ливингстоун преподает магистерские курсы по медиа и коммуникациям в университете, ведёт собственный блог по вопросам медиаобразования детей и молодежи, является автором около двух десятков книг и многочисленных научных статей по проблемам интернет-безопасности.

В их числе известные монографии: «Разговор о телевидении» (1994, соавтор П. Лунт), «Молодежь и новые медиа» (2002), «Дети и интернет» (2009), «Дети онлайн» (2009, соавтор Л. Хэддон), «Цифровые технологии в жизни молодых людей» (2014, соавторы С. Дэвис и Дж. Коулман) и многие другие.

Защита прав детей в мире цифровых технологий; онлайн-риски и угрозы, с которыми сталкиваются юные пользователи сети Интернет; отношение родителей к коммерческому онлайн-окружению их детей – вот далеко не весь перечень тем, которым посвящены её научные исследования.

В 2009 г. под руководством С. Ливингстоун и её ассистента Л. Хэддона стартовал известный межнациональный проект «Дети Европы онлайн» (*англ.* EU Kids Online), спонсируемый Еврокомиссией в рамках программы «Лучший интернет для детей» и исследующий опыт работы детей из 33 стран во всемирной сети, а также вопросы риска и интернет-безопасности. Данный проект позволил выявить проблемы потенциальных рисков и вреда, с которыми детская и молодёжная аудитория сталкивается в социальных сетях, поскольку именно этот сектор – один из самых популярных и наиболее используемых среди онлайн-услуг.

В 2014 г. С. Ливингстоун было присуждено почётное звание кавалера ордена Британской империи за «заслуги перед детьми и за вклад в безопасность детей в интернете». Она также является членом исполнительного комитета Британского совета по интернет-безопасности детей (*англ.* UK Council for Child Internet Safety – UKCCIS), консультантом британского Управления по коммуникациям (*англ.* OFCOM) и Еврокомиссии по проблемам онлайн-безопасности детей и молодежи.

Таким образом, мы вкратце представили ведущих британских учёных и исследователей в области медиапедагогики, которые разработали различные теории массового медиаобразования: репрезентационную, теорию развития критического мышления аудитории, культурологическую, защитную и другие.

§5. БРИТАНСКИЙ КИНОИНСТИТУТ: ОТ КИНООБРАЗОВАНИЯ К МЕДИАОБРАЗОВАНИЮ

Иллюзия – высшее наслаждение.

Оскар Уайльд

В параграфе повествуется о культурно-просветительской деятельности Британского киноинститута в области национального медиаобразования, который стоял у истоков британского кинообразования, и благодаря которому кино- и медиаобразование в Великобритании вышло на высокий мировой уровень. Культурная и образовательная деятельность является для него приоритетной. Основными его достижениями считают признание главными органами образования страны, что умения критического и творческого восприятия медиа – важные компоненты обучения грамотности в XXI в., а также осознание лидерами национальной медиаиндустрии необходимости инвестирования в образование как перспективной и долгосрочной стратегии.

Британский киноинститут (*англ.* British Film Institute – BFI) – это «сердце» медиаобразовательного движения в Великобритании, так как сама история зарождения медиаобразования в Великобритании хронологически совпадает с периодом образования Британского киноинститута – 30-е гг. XX в.

Британский киноинститут в течение многих лет проводит конференции и семинары, медиакурсы для учителей, осуществляет масштабные научные исследования, публикует книги, учебные пособия и методические рекомендации для педагогов. В институте есть отдел образования, обладающий уникальной коллекцией книг (41000 экземпляров на 15-ти языках), журналов (145000 номеров из 45 стран мира) и газет (2000000 номеров), так или иначе связанных с развитием медиакультуры.

Британский киноинститут

Год образования: 1933
Тип организации: благотворительная организация
Местонахождение: Великобритания
Официальный язык: английский
Директор: Аманда Невилл
Председатель: Грегори Дайк
Официальный сайт: www.bfi.org

В работе Британского института на данном этапе можно выделить несколько ключевых направлений деятельности: предоставление общественности информации обо всех аспектах деятельности кинопромышленности; повышение общественного признания киноискусства; стимулирование использования кино в образовании; информационная и консультативная поддержка учителей по вопросам кинообразования; осуществление научно-исследовательской работы; сохранение национального кинофонда; государственная сертификация культурных и образовательных фильмов.

Ещё в 1929 г. Британское управление образованием рекомендовало преподавателям развивать у учащихся уровни вкуса и оценки кинофильмов [Brown, 1991, p. 57]. Как и во многих других странах, медиаобразовательное движение началось с кинообразования, а затем охватило более широкий спектр (пресса, радио, телевидение, видео, реклама, интернет и т.д.).

В 1929 г. в рамках конференции, проводимой Британским институтом образования для взрослых (*англ.* British Institute of Adult Education), была сформирована Комиссия образовательного и культурного кино (*англ.* Commission of Educational and Cultural Films), перед которой стояла задача представить отчёт об использовании фильмов в образовании, стимулировании общественного признания киноискусства, учреждении постоянного центрального агентства для достижения этих целей.

В 1932 г. был опубликован полный отчёт комиссии под названием «Кино в жизни нации» (*англ.* 'The Film in National Life'), в котором рекомендовалось создание независимого киноинститута, субсидируемого правительством и зарегистрированного с официального разрешения «её величества королевы» …

30 сентября 1933 года после продолжительных переговоров с кинопромышленниками Британский киноинститут был наконец зарегистрирован Министерством торговли как частная компания. Перед киноинститутом стояли следующие задачи:

- предоставление информации обо всех аспектах деятельности кинопромышленности;
- стимулирование общественного признания киноискусства;
- консультативная поддержка учителей;
- выполнение роли посредника между учителями и киноиндустрией;
- осуществление научно-исследовательской работы;
- сохранение национального кинофонда;
- государственная сертификация культурных и образовательных фильмов.

В 1934 г. Британский киноинститут получил первый годовой грант (£ 5000) от Кинематографического фонда (*англ.* Cinematograph Fund), созданного при поддержке Тайного совета Великобритании. В ведение Британского киноинститута перешёл популярный в то время ведомственный журнал «Сайт энд Саунд» (*англ.* 'Sight and Sound'), освещавший яркие события в британском и зарубежном кинематографе с 1932 г.

Эрнест Линдгрен
(1910–1973),
писатель,
первый архивариус
британского национального
кинофонда

Важную роль в культурной и образовательной деятельности Британского киноинститута сыграл Информационный отдел (*англ.* Information Department), учреждённый с целью информирования партнёров Британского киноинститута о различных аспектах кинематографии. В широком контексте речь шла об информационной поддержке учителей, учащихся и всех заинтересованных лиц.

Эрнест Линдгрен, будущий куратор национального кинофонда, инициировал создание периодической библиотеки как составной части информационного отдела Британского киноинститута. Все документы, собранные отделом, были занесены в каталог и снабжены индексами. Такая тщательная регистрация документации позволила в 1935 г. создать Национальную фильмотеку (*англ.* National Film Library), позднее её переименовали в Национальный киноархив (*англ.* National Film Archive). Э. Линдгрену было суждено курировать этот архив в течение последующих 40 лет.

В 1936 г. вышел в свет первый каталог Национальной фильмотеки. В феврале того же года Британский киноинститут впервые устроил публичный просмотр фильмов в Политехническом кинотеатре в честь празднования 40-летнего юбилея демонстрации фильмов в Великобритании братьями Люмьер. Важно отметить, что к 1938 г. коллекция фильмов Национального киноархива насчитывала около 400 наименований, при этом архив был разделён на два отдела: прокат фильмов и собственно фонд сохранения фильмов.

По понятным причинам в годы второй мировой войны медиаобразовательное движение в Великобритании, как и другие сферы культурной жизни в стране, переживало не лучшие времена: закрылись многие кинотеатры, практически не функционировали киноклубы, здание Британского киноинститута было разрушено во время массированных немецких бомбардировок. Из соображений безопасности Национальная фильмотека Британского киноинститута по постановлению правительства была перенесена из центра Лондона в графство Суссекс и до конца войны совершенно не использовалась по назначению.

В послевоенный период Британский киноинститут пережил второе рождение: прошла полная реорганизация структуры и программы деятельности Британского киноинститута, расширились его функциональные обязанности.

Приоритетным направлением работы Британского киноинститута стало содействие развитию киноискусства, использованию его как средства отражения современного образа жизни, росту общественного признания киноискусства с данных позиций.

В результате, прежние полномочия Британского киноинститута, связанные с использованием фильмов в обучении, были переданы Национальному комитету по использованию визуальных средств в образовании (*англ.* National Committee for Visual Aids in Education), который был создан в 1946 г.

В 1950 г. Британский киноинститут инициировал показ целой серии фильмов во Французском институте (*англ.* Institut Français), чтобы познакомить широкую аудиторию зрителей с историей развития кинематографа. Это было первым шагом на пути создания ныне действующего Отдела образования при Британском киноинституте…

Говоря о генезисе понятия «медиаобразование», важно отметить, что первоначально в документах Британского киноинститута и в педагогической литературе ему предшествовало понятие «кинообучение» (*англ.* ‘film teaching’). При этом кинообразование в Великобритании носило преимущественно экспериментальный характер, а кино рассматривалось не столько как предмет для изучения, сколько как вспомогательное наглядное аудиовизуальное средство обучения.

История создания Британского киноинститута тесным образом связана с историей развития британского национального кино. Историки долгое время называли британское кино «дремлющим», «нерешительным», «кинематографом неиспользованных возможностей». Подобные эпитеты имели достаточно оснований: недооценка роли и значения нового нарождающегося искусства зрителями и даже самими кинематографистами, их долгая и упорная борьба с Голливудом за существование сковывали на протяжении многих лет развитие британского кино.

На рубеже 1950-х – 1960-х гг. серьёзные изменения произошли не только в развитии британского кинематографа, но и в восприятии самого зрителя. В прошлом большинство кинозрителей не имели

возможности в полной мере познакомиться с европейским кинематографом или ранними классическими фильмами английского или американского кино. Наблюдался очевидный разрыв между восприятием массового зрителя и восприятием небольшой группы энтузиастов, главным образом, представителей прогрессивной общественности, которые целенаправленно искали лучшие фильмы мирового киноискусства в различных специализированных кинотеатрах, а затем демонстрировали их в кинообществах или киноклубах. Большинство таких кинотеатров, включая Национальный кинотеатр Британского киноинститута, находились в Лондоне.

История создания этого национального кинотеатра весьма примечательна. В 1951 г. под эгидой Британского киноинститута в рамках Фестиваля Британии был построен специализированный кинотеатр «Telekinema», в котором демонстрировались стереоскопические и экспериментальные фильмы. Он-то и был «прародителем» современного британского национального кинотеатра.

Этот кинотеатр имел большой успех у зрителей и участников фестиваля, вследствие чего во время его закрытия Д. Форман, тогдашний директор киноинститута, предложил не демонтировать кинотеатр, а создать на его месте Национальный кинотеатр (*англ.* National Film Theatre – NFT), который поступит в ведение Британского киноинститута. После продолжительных переговоров с Лондонским муниципалитетом и кинопромышленниками Британский киноинститут получил официальное разрешение на создание Национального кинотеатра, и в 1952 г. состоялось его грандиозное открытие.

Национальный кинотеатр
(современное здание)

В 1960-е гг. этот культурный разрыв стал постепенно уменьшаться. Благодаря просветительской телевизионной кампании Би-Би-Си, массовый зритель получил возможность познакомиться с подлинными шедеврами мирового киноискусства: итальянским неореализмом, французской «Новой волной» и т.д. Таким образом, телевидение в некотором смысле позволило зрителям увидеть дома панораму мирового кино, открывшую им новые культурные горизонты.

В 1954 г. Информационный отдел Британского киноинститута объединился с Национальной фильмотекой, переименованной в 1955 г. в Национальный киноархив, чтобы подчеркнуть важную функцию этого отдела по сохранению ценного киноматериала.

В 1956 г. в Британском киноинституте открылась выставка, посвящённая 60-летию кинематографа, которую посетили около 200 000 человек. В 1957 г. в новом здании Национального кинотеатра под мостом Ватерлоо прошёл первый Лондонский кинофестиваль. В этом же году в Британском киноинституте был учреждён Отдел образования, благодаря которому в 1958 г. в Лондоне состоялась международная конференция – «Кино, телевидение и дети».

Итоги конференции были освещены в отчёте Британского киноинститута, в котором, в частности, говорилось: «Кино и телевидение, в сущности, используют похожий язык. Они оба являются популярными формами развлечения, формирующими представления, имплицитно и эксплицитно, посредством

презентации личности и интерпретации человеческих отношений. Наряду с другими средствами массовой коммуникации, такими как пресса, они оказывают значительное воздействие на формирование системы ценностей и отношений у людей. В связи с этим, изучение кино должно включать в себя понимание языка кинофильма и критическую оценку эстетической ценности фильма... Метод живой дискуссии и анализа фильмов и телевизионных программ оказался совершенно необходимым, полезным и результативным» [Mohrhof, 1964, p. 68–69].

В 1983 г. Британский киноинститут отпраздновал свой 50-летний юбилей, и в том же г. вышел в свет первый номер ежегодного справочника по кино и телевидению (*англ.* «Film and Television Yearbook»). В 1988 г. принц Уэльский торжественно открыл в Лондоне музей кинематографии (*англ.* «Museum of the Moving Image» – MOMI), в котором впоследствии при поддержке киноинститута стали демонстрироваться «Сокровища Национального киноархива».

В конце 1980-х гг. открылась новая страница в истории британского медиаобразования: активная деятельность Британского киноинститута в области кино- и медиаобразования способствовала тому, что правительство Великобритании официально включило медиаобразование в Национальный учебный план Англии и Уэльса в рамках образовательной реформы 1988 г.

Закон о реформе образования 1988 г. – важный законодательный акт в области образования в Великобритании второй половины XX в. Он ввёл в качестве обязательного Национальный учебный план: «До конца 1980-х гг. школы, по крайней мере, в теории, могли сами разрабатывать цели обучения, а также учебные планы и программы. Однако на деле безусловный приоритет отдавался рекомендациям местных органов управления образованием» [Воскресенская, 2004, с. 93].

Новая реформа стала логической кульминацией «первой волны» (1970-е гг.) поиска и распространения лучшей образовательной практики в Великобритании, периода теоретической разработки педагогических инноваций. Обеспокоенность общества недостаточным качеством образования в предыдущие годы постепенно оформилось в целое движение за повышение эффективности работы школ: «Позитивные результаты этого этапа проявились в широком применении компьютерного обучения, сфокусированности на формировании творческого и критического мышления обучаемых и др.» [Полупанова, 2007, с. 121]. В 1980-е гг. наступил период «универсальной реализации» этих инноваций в практике преподавания.

В данный период изучение медиакультуры стало частью исследования современной культуры, наряду с более традиционными литературными текстами: «Телевидение, кино и видео – важные составляющие внешкольного опыта детей, которые учителя должны принимать в расчёт. Мы полагаем, что детям необходимо предоставлять возможность для использования их критических способностей по отношению к этим основным аспектам современной культуры» [The First Cox Report, 1988, p. 113].

Ключевую роль в деле интеграции медиаобразования в учебные заведения Великобритании сыграли ведущие сотрудники Британского киноинститута, такие как К. Бэзэлгэт, которая в составе Рабочей группы (1986-1989) координировала разработку первой в истории британского начального образования учебной программы по медиаобразованию (*англ.* Primary Media Education: A Curriculum Statement, BFI, 1989).

В 1991 г. вышла в свет школьная учебная программа по медиаобразованию для средней ступени обучения (*англ.* Secondary Media Education: A Curriculum Statement, BFI, 1991), которую разработала Рабочая группа Британского киноинститута под руководством Дж. Баукера.

В 1996 г. Дж. Лирмонт и М. Сэйер в своём научном обзоре для Британского киноинститута обратили внимание педагогической общественности на «отсутствие объективных данных и дискуссий по поводу методик обучения, которые наиболее эффективно развивали бы знания и умения студентов в области медиаобразования» [Learmonth & Sayer, 1996, p. 9]. Они также указали на отсутствие объективных критериев оценки этих знаний и умений.

По их мнению, успешность медиаобразования во многом зависит от следующих факторов:

- чёткая концептуальная база (система понятий);
- комплекс заданий, отражающий различные контексты, в которых можно применить эту систему понятий;
- возможность выполнения работы в течение продолжительного периода времени;
- уважение личной реакции и мнения учащихся;
- использование разных форм учебного взаимодействия на уроке: индивидуальная работа, работа в парах, в микрогруппах, фронтальная работа;
- оптимальное соотношение уровня сложности задания и поддержки учителя;
- высокие стандарты и требования в области медиаобразования не должны отрицательно сказываться на удовольствии, которые дети получают в процессе работы с медиа;
- учащиеся осознают преемственность и прогресс в изучении медиа, что способствует повышению их мотивации и целеустремлённости;
- учителя учитывают, что учащиеся часто не менее осведомлены, а иногда и более информированы в области медиа.

Начиная с 1995 г., педагоги во главе с лидером исследовательской группы Британского киноинститута К. Мак-Кейбом, начали серьёзно анализировать и сравнивать кинообразование и медиаобразование, и, несмотря на жесткую оппозицию министерства образования, Британскому киноинституту все же удалось снова вернуть разделы, посвящённые более детальному изучению кино и телевидения в Национальный учебный план. В конечном счёте акцент в медиаобразовании был перенесен на *медиаграмотность* по отношению к медиакультуре в целом (например, предлагалось изучение кинематографа и телевидения в сочетании с традиционными печатными текстами в обучении навыкам чтения).

Национальный учебный план 1995 г. разъяснял учителям: «ученикам необходимо представить большой спектр медиатекстов, таких как журналы, газеты, радио и телепередачи, кинофильмы. Им должны быть предоставлены возможности для анализа и оценки материала надлежащего качества» [Цит. по: MacCabe, 2000, p. 5].

В 1998 г. Британский киноинститут создал Рабочую группу по кинообразованию (*англ.* Film Education Working Group), которая активно занялась исследованием проблем кинообразования. Спустя год вышел в свет отчёт этой группы – «Важность кинообразования» (*англ.* ‘Making Movies Matter’),

который обозначил будущую национальную стратегию кинообразования в Великобритании. Создание «кинообразованной» аудитории стало серьезным подспорьем затянувшемуся восстановлению индустрии английского кинематографа в конце 1990-х гг.

В данном документе говорилось, что лица, определяющие политику в области образования должны признать, что «умения критического и творческого восприятия медиа станут ключевым компонентом обучения грамотности в XXI в.» [Making Movies Matter, 1999, p. 2].

С другой стороны, документ содержал также обращение к лицам, занимающим лидирующее положение в сфере теле- и кинопроизводства. Им предлагали рассматривать образование как выгодную сферу для инвестирования, как «перспективную стратегию» успешного развития теле- и кинопроизводства в будущем благодаря созданию осведомлённой и критически мыслящей аудитории.

Поскольку медиаобразование в Великобритании в предыдущие годы развивалось несколько бессистемно по причине распространения различных теорий и подходов, то в данном документе была предпринята попытка выработать некие общие требования и принципы в области медиаобразования. В результате был обнародован целый комплекс рекомендаций, которые легли в основу единой согласованной стратегии дальнейшего развития британского кино- и медиаобразования.

Главные рекомендации касались следующих основных направлений:

1) включение медиаобразования в национальный учебный план на всех уровнях образования и признание медиаобразования как элемента национальной стратегии повышения общей грамотности;
2) расширенный доступ к просмотру кинофильмов для учащихся путём создания системы скидок;
3) все студенты младших курсов педагогических вузов должны обучаться базовым методам и приёмам медиаобразования;
4) разработка программ медиаобразования, чтобы организовать учебное планирование; определить содержание учебного материала, систему оценивания и осуществление контроля знаний;
5) проведение научных исследований эффективности медиаобразования [Making Movies Matter, 1999, p. 2].

Кроме того, в документе говорилось о необходимости поддержки медиаобразования со стороны образовательных учреждений, библиотек, архивов, обществ кинолюбителей, кинотеатров и других организаций.

Особое внимание уделялось созданию условий для практического медиаобразования, например, реализации творческих медиапроектов в рамках внешкольной или факультативной работы.

При этом предлагалось, что медиаобразование будет включать как изучение культурной и исторической ценности медийной продукции, так и изучение её информационной и идеологической составляющих.

Предложенная в данном документе примерная программа по медиаобразованию (изучению кино, видео и телевидения) может использоваться независимо от возраста учащихся.

Модель состоит из пяти последовательных ступеней медиаобразования на основе трех основных блоков: 1) *язык медиа* – изучение внутренней структуры медиатекста; 2) *создатели и аудитории медиа* –

изучение способов распространения медиатекстов; 3) *сообщения и смыслы* – изучение интерпретации картины мира, которую предлагают масс-медиа.

В данной программе в обучении акцент был сделан на работе с *динамическим изображением* (*англ.* ‘moving image’), т.е. с изображением движущегося объекта – в кино, видео и ТВ.

Анализ программы показывает, что в ней заложен целый комплекс задач, которые направлены как на развитие конкретных навыков работы с видеотехникой, так и на развитие критического анализа медиатекстов. При этом дискуссионная форма работы на занятиях опирается на специальный тезаурус ключевых слов, которым должны овладеть учащиеся для выражения и аргументации своего мнения.

Сохраняя преемственность на всех ступенях обучения, программа представляет собой поэтапно усложняющуюся модель медиаобразования, рассчитанную на постепенное усиление степени *автономии* учащихся, использование рефлексивных технологий в обучении.

К примеру, на заключительном этапе предполагается, что учащиеся будут работать над индивидуальными исследовательскими проектами с использованием инфокоммуникационных технологий и представлять результаты своего научного исследования.

При этом авторы заявляют, что данная модель сама по себе не является замкнутой системой, а предполагает дальнейшее образование учащихся в общей системе непрерывного образования: «в профильных учреждениях высшего и дальнейшего образования учащиеся смогут совершенствовать сформированные навыки и умения самостоятельной научно-исследовательской работы, способность синтезировать идеи и информацию из целого массива разных областей знания, выдвигать и доказывать гипотезы на основе данного синтеза знаний, создавать и анализировать медиатексты» [Making Movies Matter, 1999, p. 80].

Важно отметить, что особое внимание в данной модели уделено *межпредметной интеграции*, направленной на развитие интегративно-целостной личности, способной анализировать, переносить и обобщать знания из разных предметных областей (в контексте медиаобразования – кино, ТВ, литература, музыка, изобразительное искусство, история и др.).

Существенным практическим дополнением к данной программе стало описание базовых умений, которыми должен овладеть студент педагогического вуза или начинающий педагог (табл. 2).

При этом в программе учителю настоятельно рекомендуется не брать на себя роль ведущего эксперта, а *помогать* учащимся самостоятельно проводить анализ, *стимулировать* коллективное обсуждение и *поддерживать* активное участие каждого учащегося в беседе.

Медиаобразование в Великобритании в 1990-е гг. испытывало объективные трудности, обусловленные правительственными реформами, бюрократизмом, преобразованием национального учебного плана с опорой на традиционные предметы и на централизованную консервативную образовательную политику. Поэтому стратегия Британского киноинститута в области медиаобразования в известной степени была адаптирована к сложившимся национальным условиям.

Действительно, на международной конференции ЮНЕСКО в Вене (1999) К. Бэзэлгэт – ведущий эксперт по вопросам медиаобразования – обосновала позицию Британского института в отношении

выдвижения изучения кино и движущегося изображения в качестве приоритетного направления в британском медиаобразовательном движении.

В частности, она указала на то, что медиаобразование на современном этапе развития пока ещё не стало отдельным *предметом*, по сути, являясь *движением* или даже частью более широких мировых движений и тенденций (например, глобализация культуры): «Оно бессвязно, трудно поддаётся контролю, – это теоретический гибрид, который пытается охватить необъятное» [Bazalgette, 1999, p. 2]. Отсюда в практическом плане, по её мнению, более корректно говорить о конкретных моделях медиаобразования, которые реализуются в особом национальном контексте, связанном с политическими, социокультурными и образовательными особенностями конкретной страны.

Таблица 2

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В СФЕРЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

БЛОК	ЦЕЛЬ	ПРАКТИКА И АНАЛИЗ
Язык медиа	Научить педагогов демонстрировать способы передачи смысла в медиатекстах, а также обсуждать, как презентация способствует убеждению и воздействию на зрителя	o Используя стоп-кадр или замедленное воспроизведение, определить формальные компоненты эпизода (количество кадров, переходы, положение и движение камеры, свет, звук); o определение основных характеристик; o просмотр изображения без звука; o прослушивание фонограммы без изображения; o использование альтернативной фонограммы; o прогнозирование элементов формальной композиции и нарратива (хроники событий); o перевод медиатекста в печатную форму
Владельцы масс-медиа	Научить педагогов помогать учащимся оценивать сообщения и содержание (смыслы), передаваемые масс-медиа	o Анализ заглавных титров и состава исполнителей и спонсоров; o работа с рекламным материалом, имеющим отношение к медиатексту (обзоры, киноафиши, журналы), чтобы определить содержание, целевую аудиторию, идеологические и моральные подтексты; o подготовка сюжетно-ролевой ситуации для учащихся (экранизация пьесы или романа, телепрограмма для детей, сценарий документального фильма и т.п.)
Изучение аудитории	Научить педагогов помогать учащимся определять причины, почему зрители выбирают те или иные медиатексты	o Составление «дневника зрителя»; o обсуждение собственного зрительского выбора и предпочтений; o знакомство с методиками выявления зрительских предпочтений в классе (опрос фокус-группы, интервью); o сравнительный анализ презентации аналогичного материала различными масс-медиа для определённой аудитории (анализ коротких эпизодов одной тематики, представленных в разных медиа; анализ кульминационного момента в литературном тексте и в разных его экранизациях)

Кроме того, нельзя забывать о политической ситуации, сложившейся в Великобритании в конце 1990-х гг., которая в определённой степени повлияла на развитие британского медиаобразования: в мае 1997 г., когда к власти пришло лейбористское правительство, в числе его первых шагов было учреждение специального комитета по развитию британской *киноиндустрии*. Этот комитет выработал ряд рекомендаций, суть которых сводилась к развитию культуры киновосприятия зрителя и повышению популярности кино путём воспитания «просвещённой и критически мыслящей зрительской аудитории» [Bazalgette, 1999, p. 3]. Эту задачу можно было решить, главным образом, с помощью *образования*. По понятным причинам, Британский киноинститут оказался в центре этих процессов.

Анализируя результаты работы Британского киноинститута и его партнёров в области медиаобразования в течение последнего десятилетия, К. Бэзэлгэт сделала вывод, что его основными достижениями можно считать: 1) признание главными органами образования страны, что умения критического и творческого восприятия медиа – ключевые компоненты обучения грамотности в XXI в.; 2) осознание лидерами национальной медиаиндустрии необходимости инвестирования в образование как перспективной и долгосрочной стратегии развития [Bazalgette, 2006, p. 4–5]. Этому способствовала новая политика в области медиаобразования, которая была выработана экспертами Британского киноинститута в сотрудничестве с ведущими государственными, образовательными, общественными и культурно-просветительными организациями.

В настоящее время в числе основных приоритетов в своей деятельности Британский киноинститут выделяет предоставление широких возможностей для изучения кино, телевидения и видео, а также стимулирование обсуждения и открытие новых знаний об этих медиа.

В рамках своей культурной и образовательной политики Британский киноинститут решает следующие задачи: 1) укрепление важности изучения кино, телевидения и видео для отдельной личности и для британской культуры в целом; 2) повышение понимания и восприятия динамического изображения в масштабе страны; 3) включение медиаграмотности в повестку дня педагогов, политиков, предпринимателей и широкой общественности. Кроме того, отмечается, что медиаграмотность «приносит удовлетворение отдельно взятой личности, принципиально важна для понимания живой и разнообразной национальной культуры, и политически необходима для демократии» [http://nationfilmtheatre.org].

В 2000 г. был учреждён Британский совет по кинематографии (*англ.* UK Film Council – UKFC) – государственное кинематографическое агентство Великобритании, фонд развития британского кино. Главная цель создания этой компании – поддержка развития конкурентоспособности, эффективности и продуктивности британского кинопроизводства и культуры, а также популяризация кино в Великобритании. В частности, эта организация оказывает финансовую поддержку Британскому киноинституту в создании и прокате детского и молодёжного кино.

В августе 2001 г. рабочая группа Центра образовательного руководства и модернизации школы (*англ.* Centre for Educational Leadership and School Improvement – CELSI) подготовила для Британского совета по кинематографии проект – «Специализированный показ и прокат кинофильмов в образовании», в котором

был представлен подробный аналитический обзор сложившейся в стране ситуации, связанной с содержанием и состоянием образовательных условий для развития современного кинообразования в Великобритании.

В обзоре решались следующие приоритетные задачи: 1) анализ географии действующих кинообразовательных центров и выявление районов, не обеспеченных необходимыми кинообразовательными ресурсами; 2) анализ учебных программ, предложенных местными медиаобразовательными центрами, Британским киноинститутом, организацией «Film Education», а также изучение других проектов и фестивалей, исследование деятельности обществ и клубов кино; 3) качественная оценка передового опыта создания оптимальных образовательных условий для развития кинообразования в Великобритании [Specialised Exhibition and Distribution: Education. A Report for the Film Council, 2001, p. 4].

Полученные данные свидетельствовали, что «многие педагоги успешно работают, проявляя большой энтузиазм и интерес к развитию кинообразования, но они часто не обладают достаточным опытом работы в тесном контакте с сетью организаций (агентств), координирующих образование. Они отчаянно нуждаются в дополнительной финансовой и организационной поддержке» [Specialised Exhibition and Distribution: Education. A Report for the Film Council, 2001, p. 5].

В связи с этим предполагалось укрепить сотрудничество педагогов-практиков и местных образовательных центров (местные органы народного образования, колледжи высшего образования, центры по работе с молодёжью, различные профессиональные объединения учителей, ассоциации по медиаобразованию), чтобы вывести медиаобразование на качественно новый профессиональный уровень. Для этого требовалось обеспечить дополнительную профессиональную подготовку учителей в области медиаобразования (в том числе студентов педагогических вузов, практикующих учителей и работников образования, заинтересованных в повышении квалификации) путём организации специальных курсов по медиаобразованию и мастер-классов.

Практика показала, что педагоги часто работают, не получая достаточной профессиональной помощи со стороны специалистов и экспертов в области медиаобразования. В большинстве случаев они обращаются в отдел образования Британского киноинститута, предоставляющий профессиональную учебно-методическую поддержку, либо в организацию «Film Education», которая активно разрабатывает учебные материалы по кинообразованию.

При этом аналитики настоятельно рекомендовали отказаться от сложившейся традиции разделять фильмы на «специализированные» или «культурологические» (их доступ традиционно обеспечивает Британский киноинститут) и «массовые» или «развлекательные» (их доступ обеспечивает агентство «Film Education»), так как педагоги зачастую отдают предпочтение первой категории фильмов в учебном процессе, что несколько ограничивает зрительский опыт детей и молодёжи и несколько сужает их представления в области кино.

Отсюда появились новые приоритеты и акценты в кино- и медиаобразовании:

- привлечение широкой зрительской аудитории к знакомству с разнообразными жанрами кино;
- проведение конструктивных дебатов и дискуссий по проблеме содержания «специализированных» и «развлекательных» фильмов;

- повышение статуса медиаобразования в контексте формального и неформального образования на всех уровнях образования;
- количественное и качественное увеличение специализированных курсов медиаобразовательной направленности по подготовке педагогических кадров (главным образом, курсов для учителей средней школы и педагогов вузов).

В рамках вышеуказанных направлений был предложен целый ряд мер по модернизации кино- и медиаобразования в Великобритании: повышение скоординированной работы в области медиаобразования на местном, региональном и национальном уровнях; применение более комплексного, *системного* подхода к медиаобразованию; обеспечение доступа британским гражданам к кинематографической культуре и гарантирование им возможности получения качественного кинообразования на национальном, региональном (включено в планы развития, разрабатываемые Британским советом по кинематографии) и местном уровнях (через региональный кинотеатр, городской кинотеатр, школу, колледж, общество кинолюбителей и др.) в формальном и неформальном образовательном контексте.

Реализация этого системного подхода в гражданском кино- и медиаобразовании, связанная с количественными и качественными изменениями в структуре современного британского медиаобразования, осуществляется в нескольких направлениях:

1) совместная работа Британского киноинститута и агентства «Film Education» в национальном масштабе – оказание необходимой помощи действующим внешкольным киноклубам по всей стране, включая специализированную поддержку кинообразовательных центров и педагогов через интернет;
2) официальная поддержка медиаобразования со стороны различных национальных образовательных организаций и агентств, таких как Департамент образования и науки, Департамент культуры, медиа и спорта, Центр профессиональной подготовки преподавателей, Высший учительский совет, Шотландское управление образования и промышленности, Департамент образования в Уэльсе, Департамент образования в Северной Ирландии;
3) профессиональная подготовка педагогических кадров в сфере формального и неформального медиаобразования;
4) развитие системы связей между педагогами по вопросам медиаобразования, взаимный обмен профессиональной информацией, формирование заинтересованного медиаобразовательного сообщества (в частности, с помощью специальных сайтов для педагогов); установление тесных партнёрских отношений между ведущими британскими прокатными организациями и образовательными агентствами; расширение международных контактов и внедрение эффективного зарубежного опыта медиаобразования;
5) обеспечение связи теории и практики медиаобразования; внедрение инновационных подходов и эффективных методов в медиаобразование; определение новых приоритетов в научно-исследовательской деятельности в области медиаобразования; предоставление педагогам открытого доступа к крупным коллекционным фондам и архивам в образовательных целях; создание гибкой системы скидок для демонстрации и использования киноматериала в образовательных целях;

финансовая и организационная поддержка медиаобразовательных инициатив и программ (в частности, таких, как образовательная программа Национального кинотеатра).

Но не все так «радужно», как это может показаться на первый взгляд в деятельности Британского киноинститута: на протяжении последних двадцати лет реализации его медиаобразовательных программ они встречали нешуточную критику в научных и педагогических кругах.

Наиболее острой критике медиаобразовательную политику Британского киноинститута подверг профессор Л. Мастерман. В своей книге «Дорога на кладбище, или Почему предложения Британского киноинститута по медиаобразованию бесполезны» он настаивал на том, что Британский киноинститут «должен нести полную ответственность за просчёты в сфере воспитания медиакультуры» [Masterman, 2000, p. 21], которые связаны с медиаобразовательной политикой национального учебного плана на основе «ключевых понятий» медиаобразования: «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «языки медиа», «аудитории медиа» и «репрезентации медиа».

Так, Л. Мастерман беспощадно упрекал сотрудников Британского киноинститута, что они не задались целью ввести *обязательный* курс по изучению медиа в учебных заведениях, а также игнорировали в своих образовательных программах телевидение и такие важные аспекты медиаобразования, как идеология, экономика, социальная история и т.д., потенциально подрывая, таким образом, саму основу для дальнейшего развития движения медиаграмотности.

Опровергая высказывание Л. Мастермана о том, что одна из ошибок концепции Британского киноинститута состояла в выдвижении на первый план вышеуказанных «ключевых понятий» медиаобразования, в которых не учитывался идеологический компонент, К. Бэзэлгэт (в то время возглавлявшая образовательный сектор Британского киноинститута) доказывала обратное: она обратилась к определению такого ключевого понятия, как «агентство медиа», которое звучит следующим образом: агентство – система производства медиатекстов (люди, учреждения, экономика, идеология, намерения и результаты). Таким образом, идеологические и политические компоненты, по её мнению, органично вписываются в аспект «агентства медиа».

Кроме того, по мнению российского исследователя мирового опыта медиаобразования А.В. Федорова, «именно эти шесть ключевых понятий (аспектов) медиаобразования давно стали основой для медиаобразовательного процесса во многих странах мира и поддержаны такими авторитетными учеными и медиапедагогами, как Э. Харт, Д. Букингэм, Дж. Баукер и др.» [Федоров, 2006, с. 73].

С другой стороны, частично соглашаясь с Л. Мастерманом в том, что Британский киноинститут не делает изучение телевидения приоритетным в своей работе, К. Бэзэлгэт замечает, что активно работают летние телевизионные школы, вышли в свет книги «Телевизионный жанр» (*англ.* ‘Television Genre Book’), «Международный атлас медиа» (*англ.* ‘The Global Media Atlas’), «Британская телевизионная драма» (*англ.* ‘British Television Drama’) и множество других изданий. Рабочие группы разрабатывают проекты по изучению таких жанров медиа, как документалистика, игровые шоу и комедия. Учебные пособия Британского киноинститута затрагивают и радио, и печатные медиа, и компьютерные технологии.

Последние методические разработки Британского киноинститута были распространены среди учителей школ, при этом анализ обратной связи показал, что 94 % педагогов из 155 школ страны с

одобрением отнеслись к базовым принципам медиаобразования, отраженным в издании, 72 % нашли, что оно полностью отвечает их потребностям, а 59 % фактически использовали методы, которые были им предложены. 71 % преподавателей высказали интерес к внедрению методики, разработанной Британским киноинститутом, в курсах географии, истории, искусства и обществоведения [Bazalgette, 2002, p. 16].

Кроме того, по мнению профессора А.В. Федорова, хотя Л. Мастерману удалось обнаружить отдельные недостатки в медиаобразовательной деятельности Британского киноинститута, однако «его позиция не учитывает специфику работы Британского **кино**института, сам статус которого предполагает приоритетность кинематографа» [Федоров, 2004, с. 76].

В настоящее время Британский киноинститут активно сотрудничает с различными общественными и образовательными организациями: Национальное молодежное агентство, Независимая телевизионная комиссия, Комиссия по стандартам вещания, Британский музей, Лондонский еврейский культурный центр, Институт образования при Лондонском университете, Открытый университет и др.

Хотя большинство этих учреждений находится в Лондоне, Британский киноинститут продолжает расширять границы сотрудничества в британских регионах, с организацией «Scottish Screen», с Кинематографической комиссией Северной Ирландии и Центром медиаобразования в Уэльсе, с региональными кинотеатрами и независимыми киноканалами по программам обучения учителей и учащихся.

Также Британский киноинститут активно сотрудничает с британским Управлением по телекоммуникациям (*англ.* Office of Communications – OFCOM) – агентством по надзору и регулированию в сфере масс-медиа, учреждённым в 2003 г. Эта организация выполняет контрольную, регулирующую, координирующую, а также образовательную и просветительскую функции.

В 2002 г. Британский киноинститут представил отчёт «Быть услышанным и увиденным» (*'Being Seen, Being Heard',* Harvey et al.), в котором были описаны 6 основных подходов к медиапрактике в неформальном образовательном контексте в Великобритании:

1. *Работа с молодёжью* – это направление рассматривает медиа как социальный инструмент, позволяющий молодым людям стать активными гражданами; часто используется молодёжными организациями. К примеру, в 2006 г. британский Центр по борьбе с эксплуатацией детей и защите в Интернете впервые провёл образовательный проект «ThinkuKnow» для школьников в возрасте 11–16 лет, познакомивший детей и их родителей с правилами безопасной работы в Интернете.
2. *Общественная работа* – это направление делает акцент на обеспечении более широкого доступа людей к средствам массовой коммуникации как инструмента, позволяющего выразить их интересы по определённым общественно-политическим вопросам; часто используется общественными группами или сообществами.
3. *Детское и молодёжное медиатворчество* – это направление связано с предоставлением детям и молодёжи больших возможностей для самовыражения при помощи медиа, чтобы «голос молодёжи» был услышан (например, деятельность британской организации «Дети и радио»).
4. *Коллективная видеосъёмка* – этот подход предполагает использование видео как средства повышения мотивации детей и молодёжи, для оптимизации групповой работы.

5. *Создание кинофильма или телепередачи* – этот подход делает акцент на традиционном развитии профессиональных навыков молодёжи в области медийного производства, которые могут им пригодиться в будущей профессиональной деятельности, например, экспериментальные проекты Би-Би-Си для школьников, в процессе которых дети учатся создавать новости (для телевидения, радио или интернета).
6. *Кинолаборатории, мастер-классы по созданию кинофильма.* Цель этого подхода – предоставить возможность школьникам «вживую» познакомиться со спецификой медийного производства, обычно в рамках отдельных мастер-классов, проводимых, как правило, на кинофестивалях. Примером данного подхода могут служить мастер-классы по созданию телепрограмм, которые проводятся для школьников в британском Национальном музее медиа.

А что же в будущих планах Британского института? Какие перспективные цели ставят перед собой его руководители и к чему стремятся? Чтобы ответить на эти вопросы, обратимся к программе стратегического развития кинообразования 2013–2017, разработанной киноинститутом для аудитории в возрасте 5–19 лет [Impact, Relevance and Excellence: a New Stage for Film Education, 2014/bfi.org.uk].

Согласно новой стратегии, Британский киноинститут планирует расширить «горизонты» своей медиаобразовательной деятельности в нескольких направлениях:

1. Развитие *научно-исследовательской деятельности* совместно с вузами и исследовательскими центрами по медиаобразовательной тематике, что позволило бы обновить существующие партнерские отношения и завести новые.
2. Более тесное сотрудничество киноинститута и его партнеров с организациями и центрами *повышения квалификации для педагогических кадров*, чтобы содействовать дальнейшей интеграции медиаобразования в школьный учебный план.
3. Взаимодействие киноинститута с европейскими и глобальными партнерами для создания новой коалиции в сфере *кинообразования* в контексте его значения для развития экономики.
4. Объединение усилий киноинститута и Би-Би-Си по внедрению образовательных и культурных социальных программ.
5. Создание совместно с ключевыми партнерами общей интегрированной *базы данных по медиаобразованию* для провайдеров и пользователей их ресурсами.
6. Проведение *краткосрочных практических курсов* для выпускников в возрасте 16–19 лет по всей стране, мечтающих о карьере в киноиндустрии, при финансовой поддержке Министерства образования.
7. Организация и проведение *общенациональных совместных мероприятий* (конференций, форумов, фестивалей, конкурсов и пр.) для тех, кто заинтересован в развитии кинообразования.
8. *Расширение национального киноархива* за счет включения исторических и других аудиовизуальных коллекций для использования в медиаобразовательных целях в школах.
9. Запуск программы, позволяющей учителям скачивать цифровые учебные материалы для занятий по медиакультуре. Для удобства пользования эти материалы будут разбиты на разделы и темы, соответствующие школьному учебному плану.

10. Создание *учебного кинообразовательного центра* мирового класса в Лондоне совместно с партнерами киноинститута для развития кинообразования в национальном масштабе.

§6. «ТРИ КИТА» МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ: КРИТИКА, КУЛЬТУРА И ТВОРЧЕСТВО

Критика требует куда больше культуры, чем творчество.

Оскар Уайльд

В параграфе описываются базовые направления британской образовательной деятельности по развитию медиакомпетентности детей и молодежи: знание основ медийной культуры (т.е. знание и понимание социокультурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов, знание истории медиа); знания и умения в области медийной критики (т.е. развитие критического мышления, «критической автономии» аудитории, а также коммуникативных способностей личности); участие в сфере медийного творчества (т.е. умение самостоятельно создавать медиаконтент и самовыражаться с помощью современных технологий).

Медиаобразование, как и любое другое образование, в Великобритании рассматривается с двух противоположных и в то же время взаимосвязанных сторон: во-первых, как сугубо частное благо для отдельно взятого индивидуума, а именно, – как неотъемлемое право гражданина (вне зависимости от его возрастных, культурных, религиозных, этнических или каких-либо других особенностей), способствующее развитию его личности, и позволяющее ему самовыражаться и активно участвовать в жизни страны или просто повышающее качество его жизни.

С другой стороны, медиаобразование рассматривается как общественно-экономическое благо для страны в целом, т.е. как один из объективных факторов, который потенциально может способствовать развитию экономики страны в целом благодаря деятельности критически мыслящих, информированных и медиакомпетентных граждан.

Этот подход находит официальное подтверждение в некоторых официальных документах, в которых акцентируется «важность медиакоммуникационного сектора, его решающая роль в развитии национальной экономики и индустриального будущего страны», а отсюда естественным образом требуется «создание специальных программ по образованию, развитию необходимых навыков и умений, повышению медиаграмотности граждан, которые позволят каждому члену общества воспользоваться всеми выгодами цифровой революции» [Report of the Digital Britain Media Literacy Working Group, 2009, p. 5].

Для реализации таких программ по развитию медиакомпетентности граждан в рамках базового медиаобразования британские ученые разработали модель развития медиаграмотности, которая в весьма упрощенном виде показана на рис. 3.

Как видно из представленной схемы, формирование медиакомпетентности – сложный процесс, опирающийся на три ключевых направления образовательной деятельности:

1) обучение азам *медийной культуры*, чтобы расширить культурный и аудиовизуальный опыт зрителей путём знакомства граждан с широким диапазоном форм и жанров медиа;

2) развитие умений в сфере *медийной критики*, например, развитие критического мышления аудитории, включая коммуникативные способности граждан, умения анализировать и интерпретировать медиатексты;
3) участие в сфере *медийного творчества* – развитие творческих навыков и умений использования медиа для самовыражения и коммуникации, а также для участия в обсуждении общественно важных проблем.

Рис. 3. Британская модель развития медиакомпетентности граждан

При этом собственно «медиаграмотность» понимается, прежде всего, как «способность находить доступ к медиа, понимать медиа и творчески участвовать в различных контекстах коммуникации» и включает в себя умение выбирать медиа, объём и глубину работы с медиа, уровень мотивации и медиакомпетентности граждан, степень уверенности и умение людей создавать творческие общественно-значимые продукты [Ofcom Media Literacy Bulletin, 2005, p. 2].

Элементарный уровень медиаграмотности предполагает умение пользоваться медиа и просто понимать полученное сообщение, в то время как продвинутый уровень медиаграмотности связан с умениями критического анализа медийной информации, иначе говоря, – это умение обсудить, проанализировать, понять и критически оценить сообщение.

Такое понимание *медиаграмотности* полностью совпадает с определением ЮНЕСКО: «медиаграмотность – это способность использовать медиа в личных целях и без посторонней помощи, понимать и критически оценивать различные аспекты медиа как таковые и содержание медиа, передавать (независимо от контекста), создавать и распространять медиатексты» [European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World, para. 8].

Согласно этой модели, *медиаграмотный* или *медиакомпетентный* человек должен уметь:

1) эффективно пользоваться медиатехнологиями для доступа к получению данных, хранения, восстановления, извлечения и обмена информацией для удовлетворения индивидуальных или общественных потребностей и интересов;
2) получить доступ к данным, делать оптимальный выбор из большого числа видов медиа, выбирать необходимое содержание из различных источников;
3) понимать, каким образом и с какой целью создается медиатекст;

4) критически анализировать приёмы, язык и условные коды, используемые в медиа, и передаваемые ими сообщения;
5) творчески использовать медиа для выражения и передачи собственных идей, сведений и мнений;
6) распознавать и избегать, критически оценивать данные или услуги медиа, которые могут носить агрессивный или опасный характер;
7) эффективно использовать медиа как инструмент для реализации своих демократических прав и гражданских обязанностей [Bazalgette, 2006, p. 14].

Исходя из этого, медиаобразование предполагает практическое изучение ключевых понятий медиаобразования, медийной терминологии и т.д.; знакомство с аудиовизуальными медиа, печатными медиа, инфокоммуникационными медиа (включая интернет); знание и понимание медиа, анализ и интерпретацию медиатекстов, создание и оценку медиаконтента, повышение качества письменной коммуникации.

Очевидно, что британская медиаобразовательная модель опирается на положения, изложенные в «Резолюции Европарламента от 16 декабря 2008 года по медиаграмотности в мире цифровых технологий». В частности, в ней говорится, что «цель обучения медиаграмотности – помочь людям в практическом и творческом использовании медиа и их содержания, научить их критически анализировать продукцию медиа, понимать характер работы индустрии медиа, а также самостоятельно создавать собственный медиаконтент» [European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World, § 13].

Проще говоря, речь идёт не просто о развитии информационной грамотности людей, но о формировании особой, сугубо индивидуальной *медиакультуры* личности, развитии её творческого потенциала с помощью медиа.

Что же такое медиакультура? Словарь медийной терминологии определяет её как «уровень развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа» [Федоров, 2014, с. 23].

Обучение медиакультуре в Великобритании начинается уже в школе: школьников привлекают к участию в создании конкретных проектов различной сложности и тематики. Создаются необходимые условия для воспитания будущего «креативного поколения»: дети и молодежь имеют возможность участвовать в детско-юношеских творческих конкурсах, фестивалях, проектах и программах в сфере медиаобразования, а также в работе школьных киноклубов, творческих мастерских и лабораториях в сфере мультимедиа. Кроме того, выпускаются электронные журналы для школьников по медиакультуре (например, электронный журнал «*MediaMagazine»,* созданный Центром английского языка и медиа), различные интернет-сайты.

Реализуются пилотные проекты для учащихся, предоставляющие им широкие возможности для медийной практики. Например, программа «Юные послы» национального объединения киноклубов «FilmClub» привлекает учащихся на конкурсной основе к участию в публичных мероприятиях в качестве своих официальных представителей.

Центр кино- и медиаобразования детско-юношеской аудитории – «First Light Movies» поощряет юные таланты на ежегодной церемонии награждения победителей в конкурсе по созданию собственных кино- и медиапроектов – «First Light Awards»; организует встречи школьников с известными медийными

профессионалами, приглашает учащихся к участию в профессиональных съёмках; оказывает консультативную и ресурсную онлайн поддержку учителям, детям и родителям (см. сайт «Film Street» http://www.filmstreet.co.uk).

В связи с быстрым развитием цифровых технологий, расширяются границы обучения медиаграмотности: «школьников необходимо знакомить с принципами работы медиа, расширять их знания о национальном наследии в сфере медийного производства, а также помогать им развивать навыки и умения, необходимые для медиатворчества в области цифровых технологий, включая Интернет и мультимедиа» [A Wider Literacy: the Case for Moving Image Media Education in Northern Ireland, 2004, p. 8]. При этом грамотность в сфере цифровых технологий (*англ.* digital literacy) понимается как беспрецедентная возможность для развития творческого потенциала и критических способностей детей и молодёжи.

На практике медиаобразование начинается с простого посещения учащимися младших классов кинотеатров, где они знакомятся с короткометражными фильмами. Цель медиаобразования на данной ступени – повышение мотивации и интереса к медиа у младших школьников, развитие их воображения и коммуникативных навыков, а также подготовка к последующему изучению более сложного медийного содержания.

В подростковом возрасте школьники от созерцания и восприятия переходят к активной практике – медиатворчеству, созданию собственных проектов, включая видеоредактирование фрагментов, компьютерную анимацию, участие (как минимум раз в год) в видеосъёмке и монтаже.

У старшеклассников медиаобразование рассматривается как компетенция, «пронизывающая» весь учебный план и необходимая для дальнейшего самообучения школьников в течения всей жизни, для будущей профессиональной деятельности. Они могут выбирать *экзаменационные курсы по медиакультуре* (*англ.* Film Studies, Media Studies, Journalism, Art and Design; на продвинутом уровне – Film / Media Studies Advanced, а также Moving Image Arts, Art and Design и др.), которые в числе прочего проверяют уровень развития критического мышления и аналитических способностей школьников, их навыки и умения оценивать и интерпретировать медиатексты различных жанров.

Результаты собственной исследовательской или творческой деятельности школьников в области медиакультуры находят отражение в содержании так называемого *портфеля или портфолио* ученика (чаще всего, *электронного или мультимедийного*) – одного из ключевых компонентов аттестации выпускника во время экзамена по медиакультуре.

Портфолио по медиакультуре представляет собой не просто собрание собственных произведений учащихся, но, по сути, показывает хронологию и динамику развития их медиакультуры и медиатворчества на протяжении определённого периода времени, а его содержание позволяет судить о понимании учащимися целей медиаобразования, так как портфолио обязательно содержит критический комментарий и рефлексивный анализ собственных достижений в области медиатворчества.

Чтобы получить отличную оценку на экзамене по медиакультуре, выпускник «должен продемонстрировать точное знание и понимание кодов и условных обозначений в различных медиатекстах. Наряду с этим, он должен показать глубокое знание того, как социокультурные сообщения и ценности отражаются в различных медиатекстах в исторических контекстах с помощью подробного сравнительного

анализа. Он должен продемонстрировать способность анализировать и интерпретировать, каким образом коды и условные обозначения в медиатекстах создают смысл, а также как можно классифицировать эти медиатексты. Учащийся должен иметь собственное представление о создателях продукции масс-медиа и особенностях их деятельности на основе сравнительного анализа; также он должен уметь аргументировано прокомментировать влияние создателей медийной продукции и других агентств на медиатексты. Кроме того, выпускник должен уметь анализировать различные медиаэффекты, использовать адекватные приёмы и методы исследования, планирования, создания и оценивания своего собственного медиатекста. Самоанализ покажет личностно-осознанное понимание медийных процессов. Соискатели должны продемонстрировать способность к самостоятельной исследовательской деятельности, предполагающей тщательной отбор, презентацию и комментарий соответствующей фактической и текстовой информации (примеров) в качестве доказательной базы своего исследования. Они должны точно использовать медийную терминологию, включающую большой объём терминов и понятий» [Haig, 2004, p. 141–142].

Стандарт по медиаобразованию для выпускников школ в возрасте 16 лет имеет следующие образовательные *цели*:

- развивать медиаграмотность, чтобы помочь соискателям достичь критической автономии или самостоятельности в познании, использовании и получении удовлетворения от работы с медиа;
- развивать технические и творческие навыки и умения в области медиапрактики, чтобы стимулировать способность соискателей к творческому воображению и эстетическому переживанию от работы с медиа.

Для достижения этих целей решаются следующие *задачи*:

- развивать собственный опыт познания медиа, знакомить старшеклассников с ключевыми теоретическими подходами к изучению медиа;
- развивать у соискателей знание и понимание различных экономических, культурных и идеологических способов функционирования медиа в обществе;
- развивать у соискателей критическое понимание исторических контекстов создания медиа, а также понимание связи между медийной репрезентацией и культурным многообразием;
- развивать у соискателей понимание факторов, оказывающих влияние на процессы медиапроизводства, путём вовлечения их в создание и самоанализ их собственного опытно-практического медиапродукта;
- развивать практические навыки и умения медиапроизводства, связанные с развитием творчества, воображения, получением удовлетворения и возможностью самовыражения;
- предоставить соискателям возможность для работы с инфокоммуникационными технологиями в процессе создания медийного продукта [Haig, 2004, p. 140–141].

Экзамены по медиакультуре принимают несколько государственных аттестационных и квалификационных агентств, которые полностью зависят от национального образовательного стандарта.

Если сравнить содержание выпускных экзаменов по медиакультуре в возрасте 16–18 лет, то можно обнаружить некоторые общие черты, – зачастую эти комиссии предлагают идентичную структуру оценивания, включающую 3 обязательных компонента: 1) введение в медиаобразование (изучение

«ключевых понятий» медиаобразования), 2) медиакритику и 3) медиапрактику (создание собственного творческого медиапроекта или медиатекста). Важно, что практически каждая программа предусматривает наличие *исследовательской* работы учащихся, связанной с медиакультурой и использованием инфокоммуникационных технологий.

Аналогичную ситуацию можно проследить и в содержании экзамена по *кинообразованию*, который может включать следующие примерные вопросы: 1) создание медиатекста, фабулы, (40 %, портфолио); 2) кинопроизводство и аудитории: Голливуд и британский кинематограф (30 %, письменный экзамен); 3) сообщения и смыслы: британский и ирландский кинематограф (30 %, письменный экзамен). Или такой вариант экзамена: 1) умения создавать кинофильм или анимационный фильм (20 %, электронное портфолио); 2) проектирование и создание кинофильма или анимационного фильма (40 %, электронное портфолио); 3) критическая оценка кинофильма или анимационного фильма (40 %, онлайн-экзамен) [http://www.ccea.org.uk/movingimagearts].

Центральное место в новой стратегии британского школьного образования занимает обучение *грамотности* в XXI в., которая трактуется как «набор навыков и умений, позволяющих личности полноценно участвовать в жизни общества и в обучении посредством различных форм языка и широкого диапазона текстов, которые представляют ценность и полезность для общества» [http://www.Itscotland.org.uk].

Интересно, что понятие «текст» было переосмыслено в британской педагогике и рассматривается теперь в более широком смысле с учётом современных реалий жизни в информационном обществе: *текст* – средство или способ передачи идей, знаний, мнений и информации. Отсюда тексты могут быть традиционными или печатными, устными, электронными или аудиовизуальными.

При этом речь идёт как о развитии у школьников универсальных коммуникативных способностей на уровне межличностного и опосредованного общения (с помощью медиа), так и о развитии особой *критической грамотности* (*англ.* critical literacy): «детям и молодым людям необходимо уметь не только читать и понимать информацию, но им также следует учиться выносить решение в отношении степени доверия к источнику информации и определять, когда и каким образом люди пытаются убедить или оказать на них воздействие» [http://www.Itscotland.org.uk/curriculumforexcellence].

На деле школьное медиаобразование практически реализуется в трёх направлениях: 1) учителя строят свою работу с учётом *социокультурных* предпочтений и интересов школьников, чтобы повысить их мотивацию и обогатить учебный процесс; 2) учителя развивают информационные навыки и умения школьников, вовлекая их в процесс создания *творческих* проектов с использованием мультимедиа (создание фильма, видео, фото и пр.); 3) учителя расширяют представление школьников о коммерческой стороне медиапроизводства; о предвзятом освещении событий в масс-медиа (идеология); об этнических или гендерных стереотипах, характерных для масс-медиа, т.е. развивают навыки *критического* анализа медиасообщений у школьников. К сожалению, тем британским учителям, которые пытаются объединить в своей практике все три вышеназванные формы работы, зачастую удаётся реализовать не более двух учебных проектов, вместо того, чтобы сделать медиаобразование постоянным и действительно интегрированным компонентом школьного учебного плана…

Таким образом, мы снова возвращаемся к триаде «культура – критика – творчество»: *культурологический компонент* – возможность просмотра и обсуждения широкого спектра разных жанров кино и цифрового видео; *критический компонент* – знакомство с технологиями критического анализа, исследования и оценки кино- и видеопродукции; *творческий компонент* – возможность игры и эксперимента с движущимися образами как способ выражения собственных идей и сюжетов с акцентом на использовании цифровых технологий [Bazalgette, 2008, p. 248].

Иначе говоря, медиаобразование, по мнению британских педагогов, должно одновременно расширять *социокультурный опыт* учащихся, развить их навыки и умения *критического анализа*, оценки и интерпретации медиатекстов, а также *творческие способности* школьников в рамках школы, обеспечивая тем самым постепенное формирование медиакомпетентности школьников с течением времени.

§7. ЧТО ТАКОЕ «МЕДИАТЕКСТ» И КАК ЕГО «ЧИТАТЬ»?

Читай не затем, чтобы противоречить и опровергать, не затем, чтобы принимать на веру, и не затем, чтобы найти предмет для беседы; но чтобы мыслить и рассуждать.

Френсис Бэкон

В параграфе раскрывается одно из ключевых понятий современной медиапедагогики – «медиатекст». Чтобы научиться грамотно «читать» различные медиатексты, необходимо развить у себя специальные умения и навыки «декодирования» медиатекстов разных жанров, умения оценки и анализа медиатекстов, умения идентифицировать и интерпретировать медиатексты, что составляет основу современной медиапрактики.

На первый взгляд, такое простое и всем нам известное лингвистическое понятия «текст» по-новому переосмысливается в медиапедагогике и, по сути, обретает второе рождение, расширяя свое первоначальное значение.

Ещё из курса школьной программы мы знаем, что текст – это некая группа упорядоченных предложений, объединённых в одно целое общей темой и основной мыслью. Но в медиаобразовании понятие «текст», благодаря семиотике – науке о знаках и знаковых системах, трактуется как нечто более широкое и в некотором смысле даже универсальное, а именно, – как определенным образом устроенная совокупность любых знаков, обладающих формальной связностью и содержательной цельностью.

Отсюда любая знаковая система, обладающая целостным значением и связностью, является текстом. Поэтому к текстам с точки зрения семиотики мы можем смело отнести картины, ноты, дорожные знаки и указатели, карты и т.п.

Известный советский литературовед, исследователь культуры и искусства Ю.М. Лотман, предложил более ёмкое определение семиотики как «науки о коммуникативных системах и знаках, используемых в процессе общения [Цит. по: Степанов, 1990, с. 440–442]. Эта трактовка позволила в качестве знаковых систем рассматривать «языки» изобразительных искусств, театра, кино и музыки, а образцы рекламы, видео, кино, музыки и прочей продукции масс-медиа определять, как тексты или, вернее сказать, *медиатексты*, обладающие определенным значением и адресованные определенной целевой аудитории.

Если обратиться к специальному словарю терминов по медиаобразованию медиаграмотности, то мы найдем следующее определение этого понятия в современной медиапедагогике: «медиатекст – сообщение, изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.)» [Федоров, 2014, с. 29].

Процесс «чтения» или, выражаясь научным языком, *декодирования* медиатекстов – достаточное непростое и в то же время творческое занятие. Интересно, что, если верить учёным, один и тот же медиатекст будет «прочитан» по-разному разными аудиториями, т.е. по сути, медиатекст – явление полисемантичное или попросту многозначное, поскольку аудитории, воспринимающие медиатекст, обладают разным воспитанием, образованием, уровнем культуры и системой ценностей, вследствие чего они будут «читать»

медиатекст, как бы пропуская его через призму своего собственного мировоззрения, жизненного опыта и взглядов.

С другой стороны, осознавая эту особенность, создатели медиаконтента (по ту сторону экрана) внимательно изучают свою потенциальную целевую аудиторию и стараются учесть её особенности и предпочтения, так как они нуждаются в аудиториях и в расширении их по понятным причинам.

В связи с этим, британский исследователь медиакультуры и массовых коммуникаций С. Холл научно обосновал 3 возможных варианта «прочтения» медиатекста с учётом двухстороннего характера медиаопосредованной коммуникации: 1) «предпочитаемое» чтение – реакция аудитории на медиатекст, которая желаема и предпочтительна для создателей медиатекста, т.е. такое восприятие (или оценка сообщения), которое представляют авторы медиаконтента; 2) «оппозиционное» чтение – это, когда аудитория полностью отвергает предполагаемое создателями медиатекста идейное содержание, точку зрения или оценку событий; 3) «согласованное» чтение – своего рода компромисс между первыми двумя видами чтения, когда аудитория частично принимает позицию авторов медиатекста, но в то же время сохраняет свои собственные взгляды на проблему.

Под собственно «чтением» медиатекстов чаще всего имеется в виду восприятие, понимание, оценка и интерпретация сообщения медиа. Зачастую, «читая» медиатекст, необходимо научиться критически анализировать заложенные в медиатексте смыслы, которые иногда носят скрытый характер и неявно «навязывают» читателю определенную точку зрения авторов или настойчиво побуждают его к кому-либо поступку, например, покупке рекламируемого товара. Активный и опытный «читатель» сразу же распознает признаки скрытой манипуляции в угоду коммерческой выгоде медиапроизводителей.

Для того чтобы научиться критически «читать» медиатексты, британские учёные разработали особую систему «ключевых понятий» медиаобразования [Buckingham, 2001]: «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «языки медиа», «аудитории медиа», «репрезентации медиа», которые помогают рассмотреть медиатекст с разных сторон (табл. 3).

Объясняя значение термина «агентство медиа», К. Бэзэлгэт рассуждает, что «каждый человек сознает, что любые тексты не возникают сами по себе, но создаются – даже, если они не знают, кем и для чего. В разговоре детей по поводу медиа часто звучат такие фразы: «они сделали это так, потому что…» или «они никогда не показывают …» [Бэзэлгэт, 1995, с. 19].

Таким образом, дети в самом раннем возрасте используют понятие «агентство», правда, заменяя его абстрактным термином «они», чтобы «указать на существующие «за кулисами» медиатекстов сферы влияния» [Бэзэлгэт, 1995, с. 19].

Термин «категория медиа» не такой однозначный, так как существуют разные способы классификации медиатекста.

К примеру, это может быть *видовая категория* (документальные, рекламные, научно-популярные и другие тексты) или *жанровая категория* медиатекста (комедия, драма, фантастика и т.д.): «Но главное в «категории» как ключевом понятии медиаобразования не сводится к тому, чтобы просто по-разному обозначить тексты.

Таблица 3

КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Агентства медиа	**Кто передает информацию и почему?** *Кто создает текст; функции медиапроизводства; институты медиа; экономика и идеология; цели и результаты*
Категории медиа	**Какой это тип медиатекста?** *Из разных медиа (ТВ, радио, кино, и пр.); по видам (документальный, рекламный, др.); по жанрам (научная фантастика, мыльная опера, др.); другие способы классификации медиатекстов; как категория влияет на понимание текста*
Технологии медиа	**Как этот медиатекст создан?** *Какие технологии использовались для создания медиатекста и кому они доступны; как ими пользоваться; как они влияют на процесс производства и конечный продукт*
Языки медиа	**Как мы узнаем о том, что этот медиатекст означает?** *Как медиа передают смыслы; коды и условные обозначения; сюжетная структура медиатекста*
Аудитории медиа	**Кто воспринимает этот медиатекст и какой смысл из него извлекает?** *Как определяются, создаются целевые аудитории, как к ним обращаются и как их достигают медиатексты; как аудитории находят, выбирают, воспринимают и реагируют на медиатексты*
Репрезентации медиа	**Как этот медиатекст представляет свою тематику?** *Взаимосвязь между медиатекстами и реальными людьми, событиями, местами, идеями; использование стереотипов и последствия этого*

Главное – понять, как категории медиа определяют связанные с текстами ожидания аудитории и тем самым оказывают влияние на то, как их понимают» [Бэзэлгэт, 1995, с. 23–25]. И здесь становится очевидной связь термина «категория» медиатекста с аудиториями, для которых целенаправленно создается конкретный медиатекст.

С другой стороны, «аудитории медиа» – весьма неоднородная масса людей разного возраста, уровня образования и культуры, с разными вкусами и предпочтениями, политическими или религиозными взглядами и мировоззрением, ценностными ориентациями. И поскольку аудитории избирательно подходят к выбору продукции масс-медиа, «агентства медиа» не могут игнорировать этот факт и вынуждены ориентироваться на определенную целевую аудиторию для достижения своих целей.

Ключевое понятие «технология» особенно важно для «чтения» медиатекста, так как качество любого продукта неразрывно связано с технологической стороной его производства. К технологии медиа относятся любые инструменты или материалы, с помощью которых создается медиатекст – от элементарных (карандаши, краски) до сложных технических устройств (цифровые фото- и видеокамеры, проекторы, кинооборудование, компьютер). Важно только, чтобы аудитории имели доступ к медиатекстам и обладали

достаточным уровнем информационно-технической компетентности для успешного пользования технологиями.

Ключевое понятие «язык медиа» предполагает, что «медиаобразование стремится развивать понимание тех способов, с помощью которых медиатексты выражают свою идею, совершенствуя умения текстуального анализа, которые могут сопутствовать неподвижным или движущимся образам, записанным на носитель» [Бэзэлгэт, 1995, с. 31].

Словарь медийных терминов определяет этот термин как «комплекс средств и приемов медийной выразительности и коммуникации» [Федоров, 2014, с. 52]. Это понятие пришло из семиотики и связано с «чтением» особых условных кодов или символов в медиатексте, например, таких как марка киностудии, эмблема и пр. В более широком смысле анализ «языка» или «грамматики» медиатекста предполагает анализ сюжетной структуры медиатекста, если речь идет, например, о кинофильме.

И, наконец, последнее, но не самое маловажное ключевое понятие «репрезентации медиа» означает «переосмысление, трактовку реальности в медиатексте» [Федоров, 2014, с. 37]. Это понятие связано с тематикой медиатекста, с анализом стереотипов, встречающихся в медиатексте.

Вот простой наглядный пример «чтения» медиатекста в опоре на вышеперечисленные «ключевые понятия» при работе с фотографией девушек-атлетов, заимствованной из прессы, а именно, сайта британской газеты «Гардиан». Статья называется «Британская легкая атлетика может выйти на мировой уровень после победы на Европейском чемпионате».

Вышеописанные общие «ключевые понятия», применительно к данному частному примеру, можно конкретизировать следующим образом:

1. Кто сделал данную фотографию и зачем? (*Агентство*)
2. Какого рода эта фотография: семейное фото, иллюстрация к книге или «профессиональное» фото для газеты, или фоторепортаж? (*Категория*)
3. Как создана эта фотография? (*Технология*)
4. Что помогает понять смысл этой фотографии: особенности её композиции, чёткость изображения, контраст и т.п.? (*Язык*)
5. Кому адресована эта фотография? (*Аудитория*)
6. Что говорит эта фотография об изображённых на ней девушках-спортсменках? (*Репрезентация*)

Джоди Уильямс (слева) празднует британскую победу в беге на 100 метров в командном забеге с Ашей Филип, Эшли Нельсон и Дезири Генри.
Автор фото: Фрэнк Файф, рекламное агентство «Getty Images»

При анализе данной фотографии в опоре на поставленные вопросы, можно сделать примерно следующие выводы:

1. Автор фото и заголовок указаны внизу композиции, как это принято в прессе; данное фото представлено в рубрике «Спортивный блог» спортивного раздела газеты «Гардиан» ('*The Guardian*').
2. Эту фотографию можно классифицировать как «фотохронику» на странице спортивных новостей в газете.
3. Это цветная фотография, сделанная с использованием цифровой фотокамеры.
4. Язык фото тесно связан с заголовком, который явно указывает на победу британской легкоатлетической команды. Снимок сделан крупным планом, а особенности композиции акцентируют внимание аудитории на ликующих лицах обнимающихся девушек-спортсменок, одержавших общую победу на Европейском чемпионате в командном первенстве.
5. Очевидно, что фото адресовано тем читателям газеты «Гардиан», которые интересуются новостями спорта.
6. Главную идею этого сюжета можно трактовать по-разному: вероятно, что для некоторых читателей – это убедительный и ободряющий образ сильных и успешных спортсменок, а для других – нечто неприемлемое с точки зрения традиционного понимания женственности. Кроме того, с учётом названия статьи, это изображение может служить патриотическим символом национального единства, возникающего под влиянием общего чувства радости и надежды, связанных с новыми победами британской сборной на мировом чемпионате.

Для того чтобы успешно «прочитать» медиатекст, мало иметь представление о вышеописанных ключевых понятиях, потребуется овладеть разными видами анализа медиаконтента. В их числе британские учёные предлагают контент-анализ, структурный анализ, сюжетный или повествовательный анализ, герменевтический анализ, анализ персонажей, анализ используемых стереотипов, идеологический и семиотический анализ медиатекста [Burns, Wall, 1990; Bowker, 2005; BFI, 1990]. Давайте рассмотрим их более подробно.

Контент-анализ – это количественный анализ медиатекстов с целью интерпретации выявленных частотных закономерностей в их содержании. В отношении аудиовизуальных медиатекстов, к примеру, это может быть анализ их содержания на наличие фактов скрытой рекламы алкогольных и безалкогольных напитков, сигарет, автомобилей, марок и брендов, и т.д. Этот анализ позволит «читателю» медиатекста определить его категорию, систематизировать факты, заметить, насколько часто появляются те или иные символы или факты в медиатексте, например, стереотипы в сюжете.

Структурный анализ, как подсказывает само название, связан с изучением структуры медиатекста и позволяет, к примеру, прогнозировать дальнейшее развитие сюжета медиатекста после просмотра первого (или финального) эпизода кинофильма; иногда этот анализ предполагает разбивку медиатекста на крупные блоки, перестановку этих блоков, т.е. изменение хода развития событий.

Примером *сюжетного* или *повествовательного анализа* может служить выделение «ритмических блоков» в медиатекстах «романного характера» (к примеру, в эпических кинофильмах «Клеопатра», «Лоуренс Аравийский»), так как ритм в таких медиатекстах часто проявляется уравновешиванием эпических сцен камерными.

Герменевтический анализ включает в себя «исследование процесса интерпретации медиатекста аудиториями, а также изучение культурных или исторических факторов, влияющих на точку зрения автора медиатекста и на точку зрения аудитории» [Федоров, 2014, с. 8]. Этот анализ помогает «прочитать» медиатекст через сопоставление его с культурной традицией и реальной действительностью.

В рамках этого подхода британские учителя, например, предлагают учащимся изучить список самых популярных фильмов или телепередач за последние несколько лет или десятилетий и обосновать их успех у аудитории в тот или иной период истории с учётом сложившейся на тот момент социокультурной ситуации.

Также учащимся могут предложить выбрать тезис, отражающий точку зрения авторов медиатекста, из нескольких предложенных педагогом; либо подобрать жанровые и тематические аналоги к конкретному медиатексту, либо перечислить медиатексты с аналогичной авторской идеей.

Анализ персонажей – это анализ характеров, мотивов поведения персонажей медиатекста, их идейных и ценностных ориентаций, поступков и особенностей речи.

Анализ стереотипов позволяет выявить стереотипное изображение в медиатекстах людей, идей, событий, сюжетов, тем и т.д. Примером такого анализа может служить моделирование сюжетных стереотипов, исходя из того, что структура фабул многих медиатекстов сходна, а именно, – нам представляют героя или героиню, а также окружающий мир, в котором живут эти персонажи; затем целостность этого мира нарушается или подвергается изменению, а герой или героиня должны восстановить его целостность.

Такой анализ предполагает работу с жанровыми стереотипами: сюжетными схемами, типичными ситуациями, персонажами, мимикой и жестами, одеждой, предметами, местом действия и т.д.

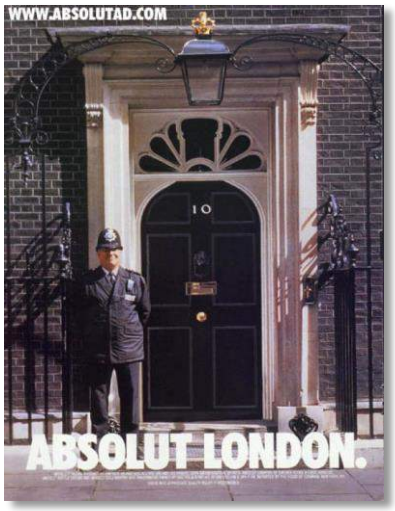
Другое задание – на основе анализа рекламной афиши составить прогноз успеха у аудитории рекламируемого стереотипного по жанру и сюжету медиатекста; или же – сравнить несколько точек зрения, к примеру, профессиональных журналистов или искусствоведов о событиях, отражённых в медиатексте, и о самом медиатексте.

Идеологический анализ медиатекста, судя по названию, имеет непосредственное отношение к политике, отраженной в масс-медиа. Отсюда на занятиях по медиакультуре анализируются ситуации, связанные, например, с закрытием или запрещением того или иного источника массовой информации (газеты, журнала, передачи, фильма), или с политической медиакампанией «за» или «против» того или иного политического деятеля. Либо это может быть задание более нейтрального характера, к примеру, анализ медиатекста на историческую тему, основанного на документальных фактах.

И, наконец, *семиотический анализ* – анализ знаков и символов в медиатекстах, представлен самыми разными приёмами, такими как: сравнение двух кадров (фотографий, рисунков), где одна и та же сцена изображена в различных ракурсах; размышление над тем, как изменение ракурса влияет на наше восприятие, на понимание отношения персонажей медиатекста друг к другу; нахождение и изучение эквивалентов метафорического переосмысления и символизма в медиатекстах (использование объектов, освещения и цвета для передачи смысла); визуальный анализ кадра (фотографии, плаката, рекламного постера) с точки зрения того, что в нем происходит.

Чтобы не быть голословными, давайте обратимся к конкретным примерам медиатекстов и попытаемся «прочитать» их смыслы, явные и/или скрытые. На наш взгляд, наиболее наглядно это можно сделать на примере образцов печатных рекламных текстов, включающих графику (изображения, логотипы) и текстовую информацию (слоганы, лозунги, названия брендов, подзаголовки).

Вот, например, взгляните на представленный образец коммерческой рекламы и попытайтесь догадаться о том, какой продукт здесь рекламируется.

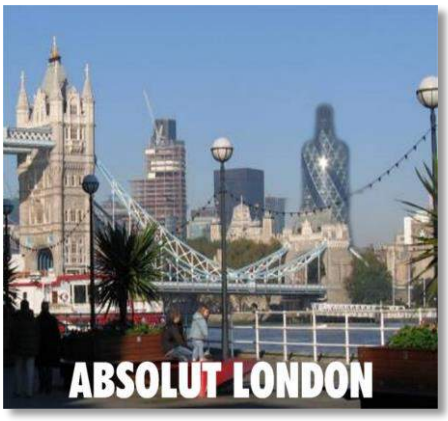


[http://files1.coloribus.com/files/adsarchive/part_768/7687805/file/absolut-vodka-absolut-london-small-

Начнем с визуального анализа изображения: что конкретно изображено на картинке? Когда мы смотрим на изображение, то понимаем, что это Лондон (судя по надписи), на нас с улыбкой взирает английский полицейский. Более того, мы легко узнаём этот всем известный адрес – «Даунинг-стрит, 10», – официальную резиденцию британского премьер-министра.

А теперь, давайте обратим внимание на детали. Что мы видим в центре композиции? – Парадную дверь, но не просто, дверь, – при более пристальном рассмотрении можно обнаружить, что эта дверь по форме напоминает бутылку. На самом деле, это реклама известного бренда водки «Absolut».

Такая презентация напитка в силу сложившегося стереотипа, по задумке авторов, призвана вызывать у потенциальных потребителей ощущение чего-то солидного, качественного и элитного, так как подразумевается, что рекламируемый продукт непременно будет ассоциироваться у зрителя именно с этими характеристиками. Само собой разумеется, что нам недвусмысленно дают понять, что заявленный продукт не относиться к категории дешевых напитков и ориентирован на состоятельную целевую категорию потребителей.



[http://calumparsons.files.wordpress.com/2010/04/absolut-london-copy1.jpg.]

Создатели этой рекламы намеренно опускают слово «водка»: аналогичный «трюк» они используют и в других вариантах рекламы данного продукта, как мы можем видеть на следующем рисунке.

Теперь мы с первого взгляда узнаем этот бренд, глядя на здание в форме бутылки, и понимаем, о чём в действительности идёт речь! Таким образом, авторы медиатекста как-бы играют со зрителем, ненавязчиво намекая: если ты понимаешь нас, если ты «с нами», то «добро пожаловать в наш английский клуб для избранных»! Однако не спешите радоваться, так как именно здесь и установлена «ловушка» для потребителя. Прежде чем купить этот недешёвый рекламируемый продукт, задайтесь вопросом: Откуда я знаю, что вкусовые качества продукта безупречны; и не плачу ли я исключительно за бренд, а не за качество продукта?

Интересно, что такое свойство текстов, выражающееся в наличии между ними особых символических связей, благодаря которым они могут явно или неявно ссылаться друг на друга, в семиотике называется *интертекстуальность*. В данном случае это свойство целенаправленно используется авторами и помогает привлечь внимание, вызвать интерес и надолго остаться в памяти аудитории.

Авторы: Simone Micheli and Rob DeCleyn, агентство «The Gate». [http://media.creativebloq.futurecdn.net/sites/creativebloq.com/files/images/2013/01/legionbig.jpg]

А вот образец социальной рекламы, которому присущ сугубо национальный характер и который будет понятен, в первую очередь, коренному британцу, так как этот медиатекст связан с историей Великобритании.

Вначале, при беглом взгляде на изображение нам бросается в глаза зияющая дыра на лацкане шикарного делового костюма в том месте, где обычно в петлице находится цветок. Эту необычную контрастирующую деталь невозможно не заметить благодаря крупному плану.

Внизу слева большими буквами сформулирован прямой вопрос, обращенный непосредственно к аудитории: «ЧЕГО-ТО НЕ ХВАТАЕТ?». Справа, соответственно, под перфорацией в виде цветка на лацкане пиджака мы читаем ответ, по форме напоминающий призыв к гражданам (также большими буквами): «НЕ ЗАБУДЬ СВОЙ МАКОВЫЙ ЦВЕТОК», и рядом уже мелким шрифтом дополнительный уточняющий текст – «Плечом к плечу с теми, кто служит».

Что нам подскажет: кто является автором данного медиатекста? В правом крайнем углу мы видим логотип Королевского британского легиона (*англ.* British Royal Legion) с эмблемой в виде красного мака. Это ведущая благотворительная организация Соединённого Королевства, которая представляет интересы британских ветеранов и их родственников, ухаживает за воинскими захоронениями. Внизу читатель может найти информацию мелким шрифтом о сайте этой организации для пожертвований ветеранам, военнослужащим и их семьям.

Ежегодно, начиная с 1921 года, в октябре – начале ноября в Великобритании проводится благотворительная кампания в пользу ветеранов всех войн. Каждый жертвователь получает красные бумажные маки; их прикалывают на одежду в знак памяти о погибших воинах. Мак был избран символом потому, что именно этими цветами поросли после войны поля кровопролитных сражений. В эти дни бумажные маки в Великобритании носят практически все – от королевы и британского премьер-министра до телеведущих и банковских клерков.

Этот рекламный постер был разработан для благотворительной кампании 2012 года. Его цель – напомнить гражданам (всем и каждому!) о патриотическом долге перед павшими национальными героями и оказать посильную помощь военнослужащим, защищающим свою родину…

И, наконец, юмористический рекламный постер для любителей живой природы.

[http://media.creativebloq.futurecdn.net/sites/creativebloq.com/files/images/2012/07/printadh.jpg]

Понятно, что данный медиатекст, созданный рекламным агентством «DDB Worldwide» не без помощи компьютерной программы «Photoshop», рекламирует зоопарк-сафари. При этом изображение идеально соответствует подзаголовку рядом с логотипом сафари-парка в нижнем правом углу: «РАСТВОРИСЬ В ПРИРОДЕ». И далее, – обещание полного удовольствия для потенциальных посетителей – «Никаких клеток. Только развлечения».

Удачное цветовое решение фотографии поддерживает основную идею медиатекста – обрести полную гармонию с природой. Парадоксально, что в реальности изображенная ситуация встречи «лицом к лицу» со львом не на шутку испугала бы незадачливого посетителя зоопарка, но в данном рекламном тексте тот же самый сюжет вызывает только ироническую улыбку и не внушает никакого страха…

Но это всё образцы печатной статичной рекламы, а каким же образом «прочитать» или проанализировать движущиеся образы или медиатексты, созданные в *кино, видео и телевидении?*

Для этого эксперты Британского киноинститута разработали особую методику для «чтения» *движущегося изображения* (кино, ТВ и видео). Эта методика используется учителями для обучения школьников анализу аудиовизуальных медиатекстов и включает следующие методы: «стоп-кадр», «звук и изображение», «анализ кадров», «начало и конец», «привлечение аудитории», «жанровый анализ», «видовые трансформации», «сравнение медиатекстов», «имитация». Остановимся более подробно на описании этих методов работы с *динамическим изображением*.

Метод «стоп-кадр» заключается в том, что с помощью кнопки «стоп» останавливается видеоизображение, и учащиеся анализируют, что они видят в «замороженном» кадре: как освещение и цвет влияют на восприятие кадра; расстояние между камерой и предметами (например, крупный план, общий план), ракурс съёмки, движение камеры и т.п. во время демонстрации кадра; сколько кадров присутствует в

эпизоде и как последовательность кадров способствует передаче смысла. Это помогает детям осознать, что каждый элемент визуального изображения имеет определённое значение.

Метод «звук и изображение» построен на том, что педагог закрывает экран монитора, и учащиеся слышат только звуковую дорожку медиатекста. После чего они прогнозируют содержание, жанр видеофрагмента, предлагают другие возможные варианты музыкального и шумового сопровождения в этом медиатексте. Здесь учащиеся на практике осознают важность и особенности звукового решения фильма или телепередачи.

Этот метод помогает им понять, что звуковое оформление видеофрагмента обычно содержит несколько компонентов: музыку, звуковые эффекты, голос и тишину. Если в эпизоде звучит музыка, то она создаёт особое «настроение» медиатекста и способствует более глубокому эмоциональному восприятию медиатекста (например, в комедии, триллере). Например, общеизвестно, что если при просмотре фильма ужаса отключить звук, то смотреть его становится совершенно не страшно, так как именно напряженная и гнетущая музыка в данном случае более точно и эффективно передаёт смысл и ощущение страха, чем визуальный ряд.

Иногда звук влияет не только на то, *как* зрители интерпретируют образы, но и на то, *что* они надеются увидеть; иногда звуки помогают создать ощущение трёхмерного пространства для зрителей. И даже тишина может играть немаловажную роль в медиатексте, например, в научно-фантастическом фильме «Interstellar» (в переводе на русский – «Межзвездный») режиссёра Кристофера Нолана все сцены в открытом космосе сопровождаются полной тишиной, что создает более реалистичный и эффектный образ в сочетании с крупными планами космического корабля и небесных тел, а у зрителя возникает удивительное ощущение реального присутствия.

Метод «анализ кадров» направлен на развитие у учащихся понимания, что каждый кадр несёт определённую информацию, иначе говоря, здесь изучается «язык» или «грамматика» медиатекста. Школьники узнают, что каждый новый кадр должен нести новый смысл или впечатление, а смена кадров необходима не только для того, чтобы удержать интерес зрителя. Иногда звуковые изменения могут не совпадать со сменой кадров: например, в мелодраме они могут опережать смену кадров, чтобы создать некий эмоциональный фон или настроение; некоторые медиатексты имеют традиционную последовательность кадров, например, в интервью.

Метод «начало и конец» предусматривает просмотр учащимися начальных или заключительных титров (роликов) к медиатексту, по которым им следует определить жанр произведения, целевую аудиторию, а также прогнозировать его содержание и главную идею или «послание». В ходе анализа школьники узнают, что вступительные титры по сути представляют или, попросту говоря, «продают» медиатекст зрителю: они либо открыто свидетельствуют о жанре, содержании, целевой аудитории и установках медиатекста, либо, наоборот, – намеренно умалчивают о них, чтобы разжечь интерес зрителя.

Кроме того, не только справедливости ради, педагоги обращают внимание школьников на то, что в создании медиатекста помимо режиссера и актеров, которые в первую очередь оказываются в центре внимания публики, участвуют и многие другие специалисты: это целая команда профессионалов, которые

внесли свой вклад в создание фильма (сценаристы, звукорежиссёры, кинооператоры, редакторы, художники-постановщики, гримёры и др.).

Для знакомства с профессиями кинопроизводства учащимся предлагают подробно изучить какую-либо профессию лиц, перечисленных в титрах фильма и участвовавших в создании медиатекста (например, продюсер, оператор, режиссер по свету пр.), а затем на уроке проводится ролевая игра, в которой каждый ученик представляет «свою» кинопрофессию.

Изучение механизмов «привлечения аудитории» позволяет школьникам понять характер взаимодействия «агентства» и «аудитории» медиа. Учащиеся собирают портфолио, куда входят рецензии, образцы рекламы, фотографии, саундтреки и прочее, чтобы понять, как медиатекст находит рынок сбыта и достигает целевой аудитории. Затем в микрогруппах или парах они представляют свои «находки» в форме презентации или коллажа из постеров в классе, а остальные ребята анализируют, как можно судить по этим данным о потенциальной аудитории медиатекста и каковы причины его успеха у аудитории.

Таким образом, школьники узнают, что маркетинг и рекламная деятельность являются для многих отраслей медийного производства приоритетной областью. Маркетинговая политика медиапроизводителей основана на привлечении разного рода продукции в рекламных целях на взаимовыгодных условиях. Они также осознают, что детская аудитория рассматривается производителями медиапродукции как ценный целевой рынок потенциальных медиапотребителей.

Метод «жанровый анализ» применяется педагогами следующим образом: школьникам показывают короткий фрагмент фильма с явными признаками какого-либо жанра (вестерн, фантастика, триллер, боевик, мыльная опера и пр.), непосредственно перед развязкой. Опираясь на собственный опыт, учащиеся строят предположения о том, как закончится финальный эпизод фильма.

Этот метод учит детей анализировать, например, почему зрителям нравится смотреть фильмы определённого жанра, в которых они заранее знают, как будут развиваться события в дальнейшем; а также почему растёт число современных фильмов, которые не придерживаются одного жанра.

Безусловно, жанр оказывает большое влияние на развитие сюжета, художественное оформление и характеры персонажей, поэтому очень часто содержание медиатекста становится весьма предсказуемым, но в современном кино наблюдается устойчивая тенденция к смешению стилей и жанров, отчего кинематография, на наш взгляд, только выигрывает.

Метод «видовые трансформации» медиатекстов позволяет научить школьников трансформировать или «переводить» медиатекст (например, документальный фильм, телевыпуск новостей, рекламный ролик, киноэпизод) в другой вид медиа, чаще всего, в печатную форму, например, газетную заметку, журнальный очерк, отрывок из романа, короткий рассказ или стихотворение, и наоборот из литературного текста в экранный, вначале в форме сценария или раскадровки, а затем, если возможно, в видеофильм (короткий отрывок, эпизод или сцену из фильма). В результате учащиеся понимают, что каждый вид медиа имеет свой, свойственный только ему, язык, условные коды и жанры.

Метод «сравнение медиатекстов» заключается в том, что учащимся предлагается сопоставить два текста, предназначенных для различных целевых аудиторий. К примеру, нужно сравнить ключевые эпизоды

литературного текста и двух его экранизаций или сопоставить трактовки одной и той же темы в художественной и документальной форме.

При этом школьники понимают, каким образом печатный текст и экранная версия «управляют» такими деталями, как время, действующие лица, окружающая обстановка, мотивы поведения героев; а также какими преимуществами или недостатками в смысле презентации той или иной темы обладает каждая из этих форм.

Что касается метода «имитации», то он заключается в проведении ролевой или деловой игры, в ходе которой школьники создают собственный медиатекст с учётом потенциальной целевой аудитории, при этом они должны аргументированно обосновать, почему они выбрали данную конкретную аудиторию; каким образом сюжет, структура и жанр их медиатекста привлекут аудиторию; какие методы они будут применять, чтобы «продать» свой медиапродукт, и насколько успешными он может быть.

В ходе подготовки проекта школьники понимают, что процесс создания медиатекста – это сложный, трудоемкий, и в то же время интересный и творческий процесс, который сопровождают самые разные сдерживающие факторы: сроки выполнения, ограниченный бюджет фильма и пр. Кроме того, это постоянный поиск новых и нестандартных решений: хотя создание медиатекста зачастую предполагает соблюдение традиционных канонов жанра, иногда можно и нужно бросить им вызов…

В подтверждение всего вышесказанного, позвольте привести простой пример «прочтения» на уроке телевизионного рекламного медиатекста. Работа с аудиовизуальным текстом включает в себя визуальный, звуковой и, конечно, содержательный анализ.

Учащиеся смотрят короткий рекламный ролик, в котором привлекательная женщина средних лет сама ведет машину по темной, пустынной дороге, как вдруг её машина ломается и останавливается. Она безуспешно пытается завести ее снова и снова… Мимо неё проезжает грузовик, не останавливаясь. В конце ролика выясняется, что это реклама сотового телефона…

После просмотра учитель обсуждает с детьми содержание видеоролика.

Учитель: *«Что вы заметили, что вы фактически увидели на экране?»*

Группа: *«Женщина ведет машину на безлюдной дороге», «ночь, темно», «её машина ломается», «ей страшно» ...*

Учитель: *«Вы увидели страх? Каким образом вы его заметили? Что вы увидели или услышали такого, что навело вас на мысль о страхе?»*

Группа: *«Крупный план: женщина поворачивает ключ зажигания, слышится скрежет, но машина не трогается с места… Крупный план ноги на педали газа… Крупный план пальцев руки, нервно барабанящих по рулю… Крупный план: она выглядывает из окна машины, чтобы посмотреть, есть ли кто-нибудь рядом… Музыка в минорном ключе, несколько мрачноватая…».*

Учитель: «*Хорошо! После того, как женщина появляется в установочном плане ролика на темной сельской дороге, мы видим четыре быстро сменяющие друг друга кадра, на которых она пытается завести машину. Добавим к этому несколько мрачную музыку, и мы, зрители, практически сразу делаем вывод о том, что ей страшно, или, должно быть страшно…*».

Дальнейший разбор медиатекста обнаруживает, что каждый кадр снят и смонтирован таким образом, что он как будто ускоряется – всё быстрее и быстрее, как учащенное сердцебиение, в результате чего у зрителя возникает ощущение, что женщина в опасности или напугана. И если мы, зрители, переживаем это чувство страха вместе с героиней, то мы «попались», и авторы медиатекста достигли своей цели, а как известно из психологии, страх – довольно сильный мотиватор человека.

Конечно, этот пример не позволяет в полной мере осветить все возможности анализа аудиовизуальных текстов, особенно это касается сложных полнометражных фильмов и художественных произведений, – это важная отрасль науки под названием *медиакритика*, которой занимаются учёные и медийные профессионалы, но азы медиакритики, на наш взгляд, можно и нужно (по примеру британский школ) осваивать уже в раннем возрасте.

§8. «ЦИФРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ» И КИБЕРБУЛЛИНГ

Лучший способ сделать детей хорошими – сделать их счастливыми.

Оскар Уайльд

Данный параграф посвящен проблеме онлайн-рисков и вреда, с которыми дети и молодежь сталкиваются в повседневной жизни: медиаконтент сексуального характера; сетевой буллинг; реальная личная встреча с виртуальным знакомым; получение интернет-сообщений интимного содержания; медиаконтент асоциального характера, содержащий призывы к групповой агрессии, суициду, наркомании и пр. Несмотря на то, что нынешнюю молодежь называют «цифровым поколением», дети относятся к «группе риска», наиболее «чувствительной» к негативным эффектам медиасреды. Поэтому британские педагоги бьют тревогу и призывают к развитию культуры информационной безопасности юных медиапользователей.

Проблемы информационной безопасности общества в целом, и защиты отдельной личности в частности, становятся всё более актуальными в наше время в связи с широкой медиатизацией всех сфер общественной жизни и неограниченной экспансией небезопасных онлайн-ресурсов.

Сейчас, наверное, только ленивый не говорит о потенциальных рисках и угрозах, с которыми дети ежедневно сталкиваются в виртуальном океане современных цифровых технологий. Но, несмотря на то, что нынешнее подрастающее поколение, несомненно, обладает относительно высоким уровнем компьютерной и информационной грамотности, и его без преувеличения называют «цифровым поколением», тем не менее, согласно обнародованным результатам последних научных исследований в этой области, именно дети входят в так называемую «группу риска», наиболее подверженную воздействию некачественной продукции масс-медиа.

Прежде всего, речь идёт о наиболее доступных мультимедиа, таких как телевидение, интернет, компьютерные игры, диски с видеофильмами, мобильные телефоны, которые, как известно, пользуются большой популярностью у детей и молодёжи.

Конечно, неоднородная детская аудитория воспринимает продукцию масс-медиа по-разному, особенно «чувствительны» к негативным эффектам окружающей медиасреды дети младшего школьного возраста, у которых только формируется личностная система ценностей.

В настоящее время уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что масс-медиа, и в особенности экранные или аудиовизуальные медиа, играют не последнюю роль в повседневной жизни детей и подростков, так как большую часть свободного времени они проводят не на улице, играя в весёлые и подвижные игры, как когда-то делали их бабушки и дедушки, а у телевизионных или компьютерных экранов. Интересно, что в этой связи в зарубежной педагогике даже появился особый термин для обозначения современных подростков (или на зарубежный манер, – тинэйджеров), чрезмерно увлечённых экранными медиа, – «скринейджеры» или «экранная молодёжь» (*англ.* screen – экран).

Особенную актуальность эта проблема приобретает в связи с растущей ролью сети Интернет в учебной и внеучебной жизни школьников. С одной стороны, всемирная сеть Интернет – это наиболее

доступное и удобное средство массовой коммуникации, которое можно использовать в образовательных и развивающих целях, но с другой стороны – это наименее регулируемое и практически анонимное средство виртуального общения, и поэтому многие родители и педагоги выражают серьезные опасения по поводу того, что интернет предоставляет широкий доступ к огромному массиву информации, потенциально опасной для их детей. И здесь речь идёт не столько о запретах или ограничениях, сколько о политике просвещения, иначе говоря, о *медиаобразовании* детей, повышении их медиакультуры.

Не секрет, что в обществе бытует распространённое мнение о том, что многие острые социальные проблемы современности, такие как рост ювенальной преступности, подростковой агрессии, массовые расстрелы одноклассников в школах, распространение ксенофобии, в большой степени связаны с растущим влиянием масс-медиа, качество которых с точки зрения их содержания, несомненно, оставляет желать лучшего. Отчасти эти опасения оправданы и не лишены каких-либо оснований, так как они находят подтверждение в отдельных исследованиях, посвященных изучению проблемы насилия на экране, но однозначно утверждать, что масс-медиа выступают в качестве решающего фактора асоциального или деструктивного поведения детей школьного возраста, безусловно, нельзя.

Педагогические и психологические исследования в этой области свидетельствуют, что низкокачественная продукция масс-медиа лишь в некоторых случаях может выступать в качестве своеобразного «катализатора» девиантного поведения у подростков, имеющих склонность или предрасположенность к тем или иным формам асоциального поведения. При этом прямой зависимости как таковой между «провокационной» продукцией масс-медиа и девиантным поведением юных медиапотребителей не существует, так как очень часто в корне проблемы лежит более сложная система взаимосвязанных факторов.

При этом типичные схемы подобных систем могут быть самые разные: реклама товара → психологическое давление со стороны сверстников → рост потребительского спроса или же – неблагоприятный общий фон (бедность, узкий кругозор) → (не)осознанный выбор просмотра фильма или передачи с элементами насилия и жестокости → искажённое понимание → агрессивное поведение и многие другие. Таким образом, причины социальных конфликтов в молодёжной среде могут быть вызваны целым рядом факторов, находящихся в тесной взаимосвязи, поэтому отдельные негативные эффекты медиасреды, возможно, следует изучать в более широком социально-культурном контексте, а не изолированно.

При этом важно отметить, что само понятие «вреда», которое сопряжено с разного рода рисками, угрожающими ребёнку, также не является однозначным. Некоторые учёные определяют «вред» как «изменение формы поведения, в частности, растущая склонность причинять зло окружающим людям (например, агрессия, тактика запугивания, расизм, харассмент) или самому себе (например, анорексия, заниженная самооценка, автоагрессия, суицид)» [Liningstone & Hargrave, 2006, p. 59]. Причём моральный ущерб может проявляться как на уровне отдельного индивидуума, так и на уровне группы или даже всего общества. В последнем случае, как известно, речь идёт, главным образом, о способности масс-медиа формировать предвзятое общественное мнение по отношению к определенным событиям и создавать устойчивые стереотипы мышления. Кроме того, этот вред может иметь как краткосрочный, так и долгосрочный эффект.

В связи с этим встает вопрос о формах контроля со стороны взрослых за просмотром детьми теле- и видеоматериала, о мониторинге медиаконтента: родительский контроль содержания видеоигр, в которые играют дети; предварительное знакомство с содержанием интернет-сайтов, посещаемых детьми, и др.

Многие учёные склоняются к общему мнению, что чрезвычайно полезно создавать условия, позволяющие различным группам зрительской аудитории размышлять и аргументировать свой выбор того или иного жанра медиа и анализировать собственную реакцию на просмотр той или иной теле- или видеопродукции. В педагогическом контексте воспитательный эффект повышается, если в семье ребёнка взрослые небезразличны к тому, что дети смотрят или слушают в свободное время, более того, важно, чтобы в семье существовала устойчивая традиция обсуждения содержания и качества программы семейного просмотра. Равнодушие со стороны взрослых в данном случае совершенно недопустимо, поскольку масс-медиа наравне с другими факторами социализации детей играют немаловажную роль в процессе развития и воспитания подрастающего поколения, и недооценивать этот фактор, по меньшей мере, беспечно.

Хотя проблеме негативных эффектов масс-медиа посвящено немало книг, тем не менее, остаётся достаточно широкое поле нерешённых вопросов, требующих компетентных ответов: Каков характер влияния технологий современной мобильной связи как личной или частной формы коммуникации? Насколько вредно влияние компьютерных видеоигр, требующих «непосредственного вовлечения» участников игры по сравнению с так называемыми стационарными масс-медиа, чьи зрители или слушатели выступают в роли «сторонних наблюдателей»? Каковы характер воздействия рекламы и особенности восприятия рекламных сообщений представителями различных культур или религий, для которых некоторые элементы презентации или содержания медиатекста, вступая в противоречие с их традициями, могут оказаться совершенно неприемлемыми или даже оскорбительными? Как оценить характер взаимодействия детской аудитории и интерактивного телевидения, а также реакцию детей на новые жанры медиа, например, «реалити-шоу»? Как определить «группы риска» с повышенной вероятностью негативного воздействия со стороны недобросовестных масс-медиа? Как относиться к разным формам интерактивного взаимодействия юных пользователей в сети Интернет и их виртуальным взаимоотношениям?

Хотя социальная ответственность за решение сложных и неоднозначных задач медиапросвещения и информационной безопасности всецело лежит на взрослых (родителях, учителях, воспитателях), эффективное решение всех этих насущных проблем напрямую зависит от заинтересованного участия и сотрудничества правительства, медиаиндустрии и гражданского общества в целом. Поэтому, на наш взгляд, давно назрела острая необходимость совершенствования и выработки новых оптимальных способов взаимодействия всех этих сторон.

Современная европейская стратегия обеспечения информационной безопасности неразрывно связана с повышением информационной грамотности и медиакомпетентности граждан. Что же такое «медиакомпетентность»? Ответ на этот вопрос можно найти в «Резолюции Европейского парламента по вопросу медиаграмотности в мире цифровых технологий» (European Parliament Resolution on Media Literacy in a Digital World, 2008), которая определяет медиакомпетентность как «способность гражданина использовать медиа в личных целях и без посторонней помощи, понимать и критически оценивать различные

аспекты медиа как таковые и содержание медиа, передавать (независимо от контекста), создавать и распространять медиатексты» [European Parliament…, 2008].

Как же решить эту сложную задачу на практике? По сути, педагоги сталкиваются с неразрешимой, на первый взгляд, дилеммой: с одной стороны, согласно ст. 13 «Конвенции ООН о правах ребёнка», «ребёнок имеет право свободно выражать своё мнение; это право включает свободу искать, получать и передавать информацию и идеи любого рода, независимо от границ, в устной, письменной или печатной форме, в форме произведений искусства или с помощью других средств по выбору ребенка» [Convention on the Rights of the Child, 1990].

Отсюда, согласно ст. 17, для реализации этого неотъемлемого права государство должно создавать необходимые условия, «чтобы ребёнок имел доступ к информации и материалам из различных национальных и международных источников, особенно к такой информации и материалам, которые направлены на содействие социальному, духовному и моральному благополучию, а также здоровому физическому и психическому развитию ребенка» [Convention on the Rights of the Child, 1990].

В этом смысле задачи современного массового медиапросвещения рассматриваются в следующем контексте: во-первых, помочь ребёнку освоиться в многообразном мире медиа, стать уверенным медиапользователем (практический подход); во-вторых, расширить кругозор ребенка, познакомить его с различными видами медиа и жанрами медиатекстов, с произведениями медиакультуры, развивать медиатворчество с целью саморазвития и самовыражения ребенка (культурологический подход).

Но, с другой стороны, в той же «Конвенции» содержится призыв к разработке «надлежащих принципов защиты ребенка от информации и материалов, наносящих вред его благополучию» [Convention on the Rights of the Child, 1990].

В данном контексте задачи медиаобразования связаны: во-первых, с обучением юной аудитории и их родителей правилам безопасности при взаимодействии с различными медиа, повышением информационной грамотности населения (защитный подход); во-вторых, с развитием у юной аудитории *критического отношения* к продукции масс-медиа; развитие умений анализа, оценки и интерпретации медиатекстов (критический подход).

Такой широкий спектр задач значительно осложняет процесс медиаобразования граждан, поэтому британские учёные придерживаются «золотой середины» в решении задач медиапросвещения, а именно – соблюдение некоего баланса, который заключается в *максимизации возможностей* мультимедиа (например, образовательные, информационные возможности, участие в общественной жизни, возможности для творческого самовыражения и др.) и *минимизации рисков и угроз* (медиаманипулирование, агрессия и насилие на экране, утечка информации, кража личных данных и др.) в процессе взаимодействия юных пользователей с мультимедиа.

По мнению ведущих отечественных экспертов в области медиаобразования, «современное развитие британского медиаобразования показывает, что, несмотря на различие подходов, в Соединённом Королевстве существует ясное понимание того, что медиаграмотность в XXI в. столь же необходима для человека, как и традиционная грамотность» [Федоров, Новикова, 2008, с. 39]. При этом растущий интерес к

медиаобразованию подтверждается появлением средних школ с углублённым изучением медиа и искусства, а также повсеместным развитием неформального медиаобразования.

Эксперты ключевых британских организаций, которые занимаются вопросами массового медиаобразования в Великобритании (BFI, UK Film Council, Channel 4, Skillset, BBC), разработали и обнародовали в 2005 году базовый документ – «Европейская хартия медиаграмотности» (*англ.* The Charter for Media Literacy), в котором были обоснованы базовые направления развития медиакомпетентности британских граждан: 1) расширение культурного и аудиовизуального опыта аудиторий путём знакомства с широким диапазоном медиа и жанров медиатекстов (медийная культура); 2) развитие критических навыков анализа и оценки медиатекстов (медийная критика); 3) развитие творческих навыков и умений использовать медиа для самовыражения и коммуникации, а также для участия в обсуждении общественноважных проблем (медийное творчество).

Кроме того, в Великобритании существует целый ряд профессиональных организаций, в функции которых в числе прочего входит обеспечение информационной безопасности граждан: Управление по телекоммуникациям (OFCOM), Центр по борьбе с эксплуатацией и защите детей в Интернете (CEOP), Ассоциация медиаобразования Англии и Уэльса (MEA), Шотландская ассоциация медиаобразования (AMES) и др.

Кроме того, в последние годы Детский фонд ООН в качестве одного из приоритетных направлений своей деятельности объявил «поддержку исследований онлайн-рисков и безопасности детей и молодежи, необходимость создания благоприятных условий для развития гражданской ответственности в мире цифровых технологий, а также внедрение программ по повышению сознательности детей и стимулированию коммуникации и развития посредством инфокоммуникационных технологий» [Livingstone, Bulger, 2014, p. 5].

Современные инициативы в контексте защиты детей и молодежи в мире цифровых технологий касаются, прежде всего, проблем потенциальных рисков и вреда, с которыми детско-молодежная аудитория сталкивается преимущественно в *социальных сетях*, поскольку именно этот сектор является одним из самых популярных среди предоставляемых онлайн-услуг.

С какими же рисками и формами вреда могут столкнуться юные пользователи сети Интернет? Каково соотношение потенциальных рисков и фактического вреда, наносимого социальными сетями юным пользователям всемирной паутины? Кто подвергается бóльшей опасности: дети с более высоким уровнем цифровых навыков и опыта работы в социальных сетях или с более низким уровнем цифровой грамотности?

Чтобы найти ответы на все эти непростые вопросы, в Европе были реализованы широкомасштабные проекты: общеевропейский межнациональный проект «Дети Европы Онлайн» (*англ.* EU Kids Online), исследовавший опыт работы детей в интернете, а также вопросы риска и интернет-безопасности, и национальный проект «Британские дети в интернете» (*англ.* UK Children Go Online) по инициативе британских учёных и под руководством профессора Лондонской школы экономики и политических наук факультета медиа и коммуникаций С. Ливингстоун.

Как оказалось, в числе наиболее распространённых рисков, связанных с небезопасным медиаконтентом, учёные выявили: просмотр медиаконтента сексуального характера; сетевой буллинг

(кибербуллинг); реальная личная встреча с виртуальным знакомым; получение интернет-сообщений интимного содержания; медиаконтент негативного или асоциального характера, содержащий призывы к групповой агрессии, суициду, наркомании и пр.

Результаты исследований позволили опровергнуть бытующее мнение о том, что опытные юные медиапользователи более защищены от рисков в интернете, чем их менее сведущие сверстники. Как выяснилось, пользователи с более высоким уровнем цифровой компетенции сталкиваются с бо̀льшим объёмом онлайн-рисков и, помимо прочего, они с вероятностью 30–45 % более подвержены риску столкнуться со всеми вышеперечисленными рисками [Livingstone, Staksrud, Kjartan, 2013].

Дело в том, что цифровая грамотность и достаточный уровень владения компьютерной грамотностью, и даже опыт работы в интернете, никоим образом не гарантируют защиту пользователя от потенциального риска и связанного с ним вреда, так как главный вопрос заключается не в том, *как часто* или *как долго* пользователь находится в сети, а *каким образом* он или она работает в интернете, иначе говоря, речь идёт о *медиакомпетентности* личности, которая отличается от сугубо практической компьютерной или цифровой грамотности пользователя.

На наш взгляд, решение этой проблемы лежит в плоскости *медиапедагогики*. По сути, российские учёные придерживаются аналогичного мнения о защитном и развивающем потенциале медиапросвещения детей и молодежи: «медиаобразование может эффективно применяться для того, чтобы нейтрализовать воздействие «экранного насилия» на несовершеннолетнюю аудиторию» [Федоров, 2004, с. 166].

Согласно опросу самих юных пользователей, по их собственному признанию, в рамках вышеупомянутого общеевропейского проекта (всего в нём приняли участие около 10 000 детей в возрасте от 9 до 16 лет из 25 европейский стран), они часто сталкиваются с целым рядом онлайн-угроз, которые их беспокоят либо вызывают у них дискомфорт или страх.

Весьма широкий диапазон онлайн-рисков и угроз в сети Интернет включает: 1) небезопасное *содержание* некоторых сайтов (небезопасный медиаконтент); 2) потенциальная угроза неприемлемого *контакта* (виртуального или реального) юного пользователя с небезопасным медиаконтентом или виртуальным знакомым; 3) угрозы, исходящие от *других медиапользователей* в интернете в адрес детей; 4) угрозы, заложенные *разработчиками* вредоносных программ, кибератаки (кибертерроризм); 5) угрозы, связанные с причинением вреда здоровью юных пользователей, разные формы *интернет-зависимости*.

В числе наиболее часто называемых онлайн-рисков дети прежде всего ссылались на медиаконтент порнографического характера и медиаресурсы, содержащие сцены насилия (около 40 %). При этом они называли конкретные медиа ресурсы, которые чаще всего демонстрируют такого рода небезопасный контент: сервисы социальных сетей, электронная почта, мгновенные сообщения, онлайн-игры, чаты и др. (рис. 4).

Рис. 4. Содержание небезопасного для детей медиаконтента
[Livingstone, Staksrud, Kjartan, 2013, p. 7–8]

Лидерами в этом отношении оказались сервисы с возможностями видеообмена (например, YouTube, Redtube), веб-сайты, социальные сети и онлайн-игры.

В эмоциональном плане дети испытывают, главным образом, раздражение, отвращение или страх (в зависимости от содержания ресурса – реклама, секстинг, буллинг и пр.) при контакте с неприемлемым или нежелательным для их возраста медиаконтентом.

При этом учёные выяснили, что содержание онлайн-рисков, которым подвергается детско-юношеская аудитория интернет-пользователей в европейских странах, включает в себя четыре основные группы:

1) *риски, связанные с содержанием медиаресурсов*: медиаконтент порнографического или сексуального характера; медиаконтент насильственного или агрессивного характера; страшный контент; реклама наркотиков, сигарет или спиртных напитков; медиаконтент о причинении вреда себе (анорексия, булимия, суицид); медиаконтент, призывающий к расизму и разжиганию межнациональной розни; медиаконтент, содержащий идеологические, религиозные или экстремистские призывы;
2) *риски, связанные с установлением контакта:* столкновение с различными формами агрессивного поведения в сети; установление контакта с лицом, выдающим себя за другого человека; личная встреча с человеком после онлайн-знакомства; незаконная попытка доступа к личным данным пользователя; неприемлемый контакт сексуального характера;
3) *риски, связанные с поведением в сети*: буллинг; нанесение вреда репутации пользователя; сексуальная агрессия или рассылка неприемлемых сообщений интимного содержания (секстинг);
4) *другие особые риски*: вирусы, спам, всплывающие рекламные окна, кликджекинг; низкий уровень интернет-безопасности персонального компьютера; азартные онлайн-игры; несоблюдение правил онлайн-безопасности.

Дети младшего возраста больше опасаются группы рисков, которая связана с *содержанием* медиаресурсов, а дети постарше (подростковый и юношеский возраст) недоверчиво относятся с группам, связанным с *установлением контактов и поведением*, что объясняется естественными причинами, связанными с процессом их социализации и личностного развития.

Говоря о вреде, который может быть причинён ребёнку в результате контакта с небезопасными медиаресурсами, в научном обиходе упоминают, преимущественно, *эмоциональный вред* (расстройство, депрессия, страх), *психологический вред* (стресс, зависимость, заниженная самооценка, агрессия), а также *социальный вред* (остракизм, потеря друзей).

Как же защитить ребёнка или подростка от всякого рода угроз, подстерегающих их на «темной стороне» интернета? Ответ очень прост – соблюдайте элементарные правила интернет-безопасности! Например, если вашему ребенку *меньше 5 лет*, специалисты рекомендуют:

- установить пароли на компьютере, планшете и других устройствах; держать их вне досягаемости ребёнка;
- установить на компьютер, к которому у ребёнка есть доступ, защитную программу с функцией «родительский контроль» для блокировки доступа детей к неприемлемому медиаконтенту;
- покупать или скачивать приложения, игры, кино, мультфильмы и прочие продукты для детей, с указанием возрастного ограничения, подходящего для вашего ребёнка; ограничивать время пользования компьютером или планшетом для ребёнка;
- находясь, например, в кафе или отеле с бесплатным Wi-Fi-доступом к интернету, не забывать о том, что в этом случае функция «родительский контроль» может отсутствовать, и ребёнок, заигравшись с вашим планшетом или ноутбуком, может случайно столкнуться с нежелательным медиаконтентом или передать ваши личные данные чужим людям;
- на семейном компьютере или планшете в качестве домашней страницы установить какой-нибудь безопасный для ребенка детский сайт.

В *младшем подростковом возрасте от 6 до 9 лет* рекомендуется:

- помимо защитной функции «родительский контроль» на домашнем компьютере, предварительно оговорить с ребёнком список веб-сайтов, которые ему можно посещать, а также какие личные данные он не должен обнародовать онлайн, например, номер школы, посещаемой ребёнком, или ваш домашний адрес;
- установить ограничения по времени в пользовании интернетом и онлайн-играми для ребёнка;
- проверить перед покупкой или скачиванием игры, кинофильма, приложений для ребёнка, что возрастные ограничения, указанные в описании продукта, подходят для вашего ребенка;
- обсудить со старшими детьми в вашей семье, что им можно и что нельзя показывать младшим сёстрам и братьям в интернете, в мобильном телефоне и на других устройствах.

Если вашим детям *от 10 до 12 лет*, то в целях безопасности:

- установите некоторые ограничения для вашего ребёнка, перед тем как он первый раз подключится к интернету (на мобильном телефоне, планшете, ноутбуке и пр.);
- объясните ребёнку, что важно не держать телефон или какое-нибудь другое устройство на виду, находясь вне дома, чтобы снизить риск кражи или утери устройства;
- обсудите с вашим ребёнком, какую информацию безопасно пересылать или обмениваться онлайн: письменные комментарии, фото или видео оставляют так называемый «цифровой след», которые остается в сети надолго, даже, если вы их впоследствии удалите;

- поговорите с ребёнком о медиаконтенте, который ребёнок смотрит онлайн; возможно, его интересуют сайты, касающиеся внешности или взаимоотношений; ему также следует знать о том, что нельзя кому бы то ни было пересылать свои личные фото, особенно это касается фото интимного характера;
- не забывайте, что такие сервисы, как «Facebook» и «YouTube», имеют возрастное ограничение – «13+» по понятным причинам, поэтому не разрешайте детям младше 13 лет их посещать;
- объясните своему ребёнку, что работа в интернете не гарантирует ему анонимность и защиту, поэтому ему нельзя делать ничего такого онлайн, что запрещено делать в реальной жизни.

Если ваш ребенок *старше 13 лет,* то воспользуйтесь следующими советами:

- вам может показаться, что ваш ребёнок в этом возрасте знает больше об использовании современных технологий, чем вы, и, вполне возможно, что это окажется именно так, поэтому старайтесь не отставать от вашего ребёнка в этом отношении и обсуждайте с ним то, что вы знаете или не знаете;
- откровенно поговорите с вашим ребёнком на темы, касающиеся здоровья, восприятия собственной внешности, понимания сексуальности и благополучия, так как существует вероятность, что он случайно столкнётся с некорректной или опасной информацией, которая может нанести ему психологическую травму;
- также поговорите с вашим ребёнком о поведении онлайн, особенно это касается того, что́ дети пересылают другим пользователям онлайн; расскажите ему о риске получения обидных или недостоверных замечаний или комментариев; о таких негативных явлениях в сети, как кибербуллинг (издевательство над другими, запугивание, психологическая травля) и секстинг (пересылка личных фотографий, сообщений интимного содержания посредством современных средств связи: сотовых телефонов, электронной почты, социальных интернет-сетей);
- позвольте детям контролировать свои карманные деньги самостоятельно, с тем, чтобы оплачивать приложения или музыку, которые они скачивают; оговорите заранее объём их личного бюджета; при этом у ребёнка не должно быть доступа к вашей кредитной карте или другой финансовой информации;
- расскажите вашему ребёнку о плагиате и о правилах соблюдения авторских прав на интеллектуальную собственность.

Проще говоря, *разговаривайте* с вашими детьми, *интересуйтесь* их жизнью в виртуальном пространстве, не оставляйте их один на один с угрозами современного информационного общества, задавайте им вопросы, например, такие:

1. Ты действительно знаешь всех людей, зарегистрированных в твоём списке виртуальных «друзей»?
2. Ты знаешь, как пользоваться настройками безопасности и конфиденциальности на своем компьютере? Можешь мне показать, как это делается?
3. Ты когда-нибудь получал сообщения от незнакомых людей? Если да, то что ты с ними делал?
4. Ты знаешь кого-нибудь, кто намеревается реально встретиться с человеком, с которым познакомился в интернете?

5. Бывает ли такое, что кто-нибудь из твоих знакомых запугивает или третирует других онлайн или по телефону? Ты бы мне сказал, если бы это случилось с тобой?
6. Кто-нибудь из твоей школы или из твоих знакомых посылал свои откровенные фотографии онлайн или получал фотографии интимного характера?

Подобного рода проекты, на наш взгляд, полезны и необходимы, так как они позволяют выяснить, с какими онлайн-рисками и угрозами дети и молодежь сталкиваются в повседневной жизни, а также помогают привлечь внимание родителей, учителей и широкой общественности к проблемам безопасности и защиты детей в интернете.

С другой стороны, остаётся целый ряд других немаловажных вопросов: Можно ли измерить вред, причинённый онлайн? Как помочь родителям научить своих детей безопасному поведению в интернете? Как достичь баланса между потенциальными преимуществами и рисками современных технологий? Каким образом регулировать медиаресурсы? Кто должен их регулировать?

Так или иначе, будущее решение этих проблем нам видится следующим образом: либо путём усовершенствования так называемой «социотехнологической среды» – онлайн-окружения людей, либо путём повышения стойкости и «иммунитета» юных пользователей к онлайн-рискам и сопутствующим им формам вреда. Последний путь особенно актуален для родителей, учителей и воспитателей, так как именно на них лежит бóльшая часть ответственности за развитие медиаграмотности детей и молодежи.

§9. МЕДИАГУРУ И ЖЕРТВЫ РЕКЛАМЫ

Хорошее воспитание надежно защищает человека от тех, кто плохо воспитан.

Филипп Честерфилд

В параграфе рассказывается о политике британского государства по отношению к нарушению прав детей в сфере масс-медиа, которая выражается в стремлении «дать детям возможность остаться детьми» в современном мире чрезмерной коммерциализации и преждевременной сексуализации. Здесь говорится о тех мерах и рекомендациях, благодаря которым взрослые могут защитить и подготовить детей к безопасному взаимодействию с несовершенным миром масс-медиа.

Любой родитель знает, что неуёмное детское любопытство – естественное состояние ребенка, познающего окружающий мир, и, конечно, оно всегда опережает понимание, а иногда берёт верх даже над инстинктом самосохранения, поэтому родители и воспитатели более, чем кто-либо, осознают, что детей следует защищать от опасностей, подстерегающих их в повседневной жизни, будь то переход оживлённой улицы или игры в доме и за его пределами. Родители всегда начеку: пробует ли ребенок новую пищу, знакомится ли с новыми людьми. И рано или поздно… ребенок всё-таки *попадает в интернет.*

А дети так быстро растут… Конечно, всё зависит от возраста вашего ребёнка. Возможно, он ещё не открыл для себя компьютеры, смартфоны или планшеты, не считая того, что он просто играет с ними, весело нажимая на кнопки! И, наоборот, если ваш ребёнок постарше, возможно, он уже научился пользовать некоторыми сайтами и приложениями. Либо ваши дети уже достаточно выросли и умело пользуются социальными сетями.

Многие из них, уже прежде, чем вступят во взрослую жизнь, станут «онлайн-ветеранами» – настоящими медиагуру, которые с лёгкостью ориентируются в интернете, приложениях, онлайн-играх, социальных сетях. По всей вероятности, они даже знают обо всём этом гораздо больше, чем их родители. Но они всё равно почти наверняка не обладают достаточным жизненным опытом и мудростью, чтобы успешно справляться со всеми сложными ситуациями в мире цифровых технологий. Поэтому, как и в реальной жизни, в виртуальном мире им может понабиться помощь родителей, заинтересованное участие или совет взрослого человека.

Относительно недавно в большинстве семей по меньшей мере был только один домашний компьютер на всю семью, на котором родители учили своих детей работать в интернете, при этом они зорко следили за тем, чем их дети там занимаются, осуществляя постоянный контроль и блокируя доступ детей к разным категориям опасных сайтов с помощью функции «родительский контроль», предусмотренной в программном обеспечении для защиты компьютера.

Когда же у детей стали появляться их собственные компьютеры для выполнения домашних заданий или игр, ситуация несколько усложнилась для родителей, так как объективно им стало достаточно нелегко следить за тем, чтобы их дети посещали исключительно безопасные сайты и не разговаривали с незнакомцами онлайн, уединившись в своей комнате.

В наш век смартфонов, ноутбуков и планшетов – этих миникомпьютеров, которые можно легко унести куда угодно и пользоваться ими где угодно – многие родители оказались перед реальной проблемой бесконтрольного пребывания детей в интернете…

Согласитесь, что никто из нас – независимо от возраста – не застрахован от столкновения с проблемами и рисками онлайн, а дети по природе своей всё-таки более восприимчивы, уязвимы и доверчивы, чем взрослые. Кроме того, не все они оказываются в достаточной степени готовы к решению целого потока, прямо скажем, недетских проблем, которые обрушиваются на них из интернета как из «ящика Пандоры». В их числе:

- угроза неприемлемого контакта с лицами, использующими современные технологии в целях эксплуатации, надругательства или запугивания детей и молодежи;
- риск случайного обнародования личных данных, например, фотографий или видео в социальных сетях;
- риск утечки или кражи секретной личной или финансовой информации (персональные логины и пароли);
- риск столкнуться с небезопасным медиаконтентом сексуальной, расистской, агрессивной, экстремистской направленности или другими опасными ресурсами по собственному выбору или по ошибке;
- риск стать жертвой навязчивой коммерческой рекламы и агрессивной маркетинговой политики.

Поскольку детская аудитория наиболее подвержена всевозможным рискам, связанным с широким применением цифровых технологий, то важная задача государства и общества в целом, по выражению британского замминистра образования Э. Тимпсона, заключается в том, чтобы «дать детям возможность оставаться детьми» в современном мире чрезмерной коммерциализации и преждевременной сексуализации юной аудитории [Bailey, 2013, p. 6].

Родители не на шутку обеспокоены, что их детей заставляют раньше времени взрослеть. Это давление в основном выражается двумя способами: либо посредством вовлечения их во взрослую сексуализированную жизнь общества, когда они ещё к этому совершенно не готовы; либо путём коммерческого давления, призывающего их покупать широкий ассортимент товаров и услуг, навязчиво, а иногда и агрессивно предлагаемых детям и молодежи.

Отсюда всё чаще звучат призывы сделать общество более ответственным и доброжелательным по отношению к институту семьи, т.е. учитывать интересы семей и не нарушать права детей.

По мнению британских экспертов, существуют как минимум два способа решить проблему чрезмерной коммерциализации и преждевременной сексуализации детей и молодежи:

1) попытаться всячески оградить детей от негативных явлений взрослой жизни, максимально сохранив их невинность и чистоту, пока они не повзрослеют;
2) вооружить детей необходимыми инструментами самозащиты или выработать у них некий «иммунитет» по отношению к отрицательным влияниям мира взрослых.

Как мы видим, оба способа, каждый в отдельности, не лишены серьезных недостатков и представляют собой две крайности. Первый подход похож на красивую «утопию», так как родители и

воспитатели не всегда могут находиться рядом с ребёнком, чтобы гарантировать ему полную изоляцию и защиту.

Но и второй способ, призывающий, например, не ждать, пока ребёнок станет «жертвой» рекламы, а учить его критически разбираться в хитростях коммерческого маркетинга, не всем кажется реалистичным. Согласитесь, наивно полагать, что любой ребёнок в силу неопытности и детской наивности способен сразу же распознать всевозможные рекламные трюки взрослых медиагуру, создающих сказочно красивую рекламу для детей.

И как это часто бывает, истина где-то посередине… Возможно, стоит учитывать оба подхода: бороться с недобросовестными коммерческими и вещательными организациями, нарушающими права ребёнка, с одной стороны, и учить детей понимать и сопротивляться культуре «массового потребления», с другой.

Конечно, корень зла кроется в самой философии современного общества: если говорить, к примеру, о коммерческой рекламе, то давно уже всем понятно, что агентства рекламируют сейчас не просто товар, а образ жизни, связанный с комфортом, престижем и благосостоянием. Разумеется, о честности здесь и речи не идёт, как говорится, «ничего личного, только бизнес». Поэтому так важна роль воспитания и образования в нашем обществе, чтобы дети понимали, что существуют и другие ценности в жизни, помимо сугубо материальных или потребительских.

Неслучайно, что уже в 1970-е – 1980-е гг. острое понимание этой проблемы привело к нарастающему неприятию молодежью прежних ценностей пустого накопительства в государстве так называемого «всеобщего благоденствия» и социального конформизма, люди стали понимать ценность интеллектуального потенциала, значение свободного времени и других ценностей информационного общества…

Современным родителям хотелось бы, чтобы предприниматели, вещательные организации, рекламные агентства «вели честную игру» по отношению к ним и их детям, поскольку это также в интересах самого бизнеса: если они хотят получать выгоду, им стоит учитывать интересы и реальные предпочтения детей и их родителей, ведь, как известно, спрос рождает предложение.

В связи с чем британским Министерством образования при содействии ведущих британских медиаэкспертов (проф. Д. Букингэма, проф. Т. Байрон и их коллег) были разработаны и представлены парламенту страны практические рекомендации, направленные на снижение негативного влияния цифрового медиаконтента коммерческого и сексуального характера, не соответствующего детской аудитории.

Эти рекомендации нашли поддержку в британском обществе и последовательно внедряются в жизнь на основе так называемой «корпоративной социальной ответственности» в отношении качества создаваемого медиаконтента. Суть этого подхода заключается в том, что организации добровольно учитывают интересы семьи и общества, возлагая на себя ответственность за влияние их деятельности на местные сообщества и их семьи.

Было проведено исследование среди детей и их родителей по вопросу их отношения к качеству медиаконтента, создаваемого для детско-юношеской аудитории, в результате которого выяснилось, что родители хотели бы, чтобы сексуализированные образы, используемые в общественных местах, на телевидении, в интернете, в музыкальных клипах, журналах, газетах и других местах, больше

соответствовали тому, что родители считают приемлемым для их детей, а городское пространство стало бы более благоприятным по отношению к институту семьи.

В частности, было предложено, что печатные издания (газеты и журналы) будут добровольно гарантировать, что изображения с сексуальным подтекстом на их обложках (если таковые имеются) не смогут легко попасть в поле зрения детей, иначе говоря, они будут демонстрироваться особым образом (не на уровне глаз ребёнка на книжной полке магазина – либо в особой защитной обложке, либо в специальном отделе литературы «для взрослых»). Аналогичная политика ведется в плане борьбы с курением. Данная рекомендация адресована, прежде всего, издательским и торгующим организациям, розничным компаниям по продаже печатной продукции.

Аналогичное требование выдвигается и к уличной рекламе, содержащей изображения с сексуальным подтекстом, в местах скопления детей (возле детских учреждений, школ, детских садов и др.), где она может привлечь внимание детей. Рекомендуется максимально снизить количество подобного рода рекламы в подобных местах, включая рекламу алкогольных напитков.

К слову сказать, вопросы разработки критериев и стандартов внешней визуальной рекламы находятся в ведении британского Комитета по рекламной деятельности (*англ.* Committee of Advertising Practice), который контролирует деятельность рекламодателей и рекламных агентств при содействии британского Комитета по рекламным стандартам (*англ.* Advertising Standards Authority). Именно эти организации отвечают за формирование и развитие социальной ответственности рекламных агентств перед обществом.

В отношении телевидения выдвигаются следующие требования: телевизионное вещание до 9 часов вечера не должно включать фильмы и телепередачи, неприемлемые для семейного просмотра и просмотра детьми с точки зрения родителей. Для защиты юных зрителей британцы изобрели специальный термин – «watershed» (в переводе с английского дословно – «водораздел») – для обозначения времени телевещания до 21.00, до которого в Соединённом Королевстве запрещено показывать телепередачи со сценами насилия, жестокости, криминала, секса и т.п.

Что касается взрослых телепрограмм поле 9 часов вечера, то родители могут использовать к ним доступ с паролем. Данная рекомендация относится к деятельности всех телевещательных компаний и контролируется британским Управлением по телекоммуникациям (OFCOM). Созданный в 2001 г., этот государственный орган занимается наблюдением за соблюдением Вещательного кодекса, принимает жалобы от телезрителей, выносит предупреждения в случае нарушения норм кодекса и законодательства, при необходимости применяет к правонарушителям санкции, например, отзывает лицензию.

Продаваемые в Великобритании фильмы маркируются Британским советом по классификации фильмов по допустимому возрасту просмотра.

Не остались без внимания музыкальные диски и диски с видеоиграми – для них также вводятся возрастные ограничения. Решением подобных вопросов занимается, прежде всего, правительство, так как эта проблема решается на законодательном уровне, но при содействии и консультационной поддержке Британского совета по классификации фильмов (*англ.* British Board of Film Classification) и Совета по стандартам видеопродукции (*англ.* Video Standards Council).

Интернет также подвергается серьезной цензуре: интернет-провайдеры обязаны оказывать помощь родителям в блокировке онлайн-контента, неприемлемого для просмотра детьми. Здесь речь идёт о возможностях и желании самих родителей пользоваться программными средствами обеспечения родительского контроля и фильтрации интернет-контента для семейного просмотра. Аналогичная политика ведётся в отношении открытого интернет-доступа через соединение Wi-Fi в общественных местах. Соблюдением прав детей в интернете в Великобритании занимается Британский совет по детской безопасности в интернете (*англ.* UK Council for Child Internet Safety – UKCCIS).

Британский консорциум розничной торговли занимается разработкой и наблюдением за соблюдением розничными сетями, торговыми организациями и ассоциациями кодекса норм розничной торговли товарами для детей, например, это касается продажи приемлемой детской одежды и других потребительских товаров, соответствующих возрасту ребёнка.

Политика британского государства по отношению к нарушению прав детей в сфере масс-медиа направлена на регулирование рекламной деятельности в тесном взаимодействии с мнением и отношением родителей и детей. В Великобритании вопросы нарушений и вреда в рекламе находятся в ведении Комитета по рекламным стандартам.

В связи с этим проводятся общественные опросы и исследования по проблемам некомпетентной рекламы, и родители имеют право подать жалобу на рекламу, которая, по их мнению, нарушает права детей или наносит им вред. Кроме того, здесь действует запрет на трудоустройство детей в качестве «лица фирмы» в рекламных целях и на привлечение детей в сетевом маркетинге.

Кстати, в Соединённом Королевстве дети считаются детьми до 16 лет включительно, и это обстоятельство учитывается в любых видах рекламы, особенно это касается онлайн-рекламы в новых медиа.

Более того, планируется, что родителям со временем будет предоставляться реальная возможность более тесного сотрудничества с товаропроизводителями детской продукции и рынком услуг. Речь идёт о том, что родители получат прямой доступ – онлайн или офлайн – к торговому предприятию или компании, чтобы непосредственно обратиться к ним со своими комментариями, жалобами или предложениями по поводу выпускаемой ими детской продукции, а также смогут рассчитывать на обратную связь.

Логично предположить, что родителям также приходится повышать свой уровень компетентности в области маркетинга и рекламного дела для того, чтобы разбираться в современных приёмах и методах, используемых профессиональными рекламодателями (например, продвижение товаров и услуг с помощью онлайн-игр), или чтобы иметь представление о процедуре рассмотрения жалоб на рекламу, если они хотят, чтобы их голос был услышан и были приняты необходимые меры в отношении нарушителей прав ребёнка.

С этой целью в Великобритании для родителей был создан специальный сайт – «ParentPort», который помогает им разобраться в системе регулирования медиаиндустрии в стране и внести свой вклад в разработку современных безопасных стандартов в сфере медиа.

И, наконец, немаловажное направление работы – это повышение качества образовательных ресурсов по коммерческой грамотности и медиакомпетентности для детей и взрослых. В Великобритании, помимо специальных курсов и программ по формированию медиаграмотности граждан, существуют специальные медиаобразовательные сайты для детей, родителей и учителей, например, сайт «Media Smart» для начальной

ступени обучения, который содержит обучающие видеоролики для детей, а также учебно-методические разработки и материалы для учителей для занятий по изучению рекламы. При этом пользователи (родители, учителя, воспитатели) могут оценивать содержание этих сайтов.

Британцы понимают, что в идеале достижение положительного результата в ходе реализации всех этих норм и общественных инициатив возможно лишь при условии объединения усилий всех заинтересованных сторон: родителей, правительства, педагогического сообщества, медийных организаций, учёных и экспертов в области медиаобразования. Поэтому они стремятся создать некий централизованный орган, который в будущем объединил бы все организации и органы, регулирующие деятельность различных медиа, чтобы родители и учителя напрямую могли обращаться к соответствующим регулирующим органам или уполномоченным организациям по контролю за медиапродукцией со своими комментариями, предложениями или жалобами по поводу телепередач, кинофильмов, рекламных роликов, любой иной продукции или услуг, неприемлемых, по их мнению, для детей.

Таким образом, несмотря на то, что Великобритания – страна с давними демократическими традициями, цензуру здесь никто никогда не отменял, и более того, она постоянно ужесточается. Хорошо это или плохо – трудно судить однозначно, но важно, что цели при этом преследуются весьма благородные – защитить юную аудиторию от шквала негативной информации, которую выплескивают на неё современные масс-медиа. Конечно, эта попытка каким-то образом оградить детей сама по себе не в состоянии решить все проблемы, связанные с нарушениями прав детей со стороны недобросовестных масс-медиа, но в сочетании с медиапросвещением детско-юношеской молодежи рождается надежда, что ситуация ещё поправима…

Рассуждая о растущей коммерциализации детства, британский эксперт в области медиаобразования профессор Д. Букингэм заметил, что дети не являются «беспомощными жертвами» коммерческого мира с одной стороны, или же «независимыми медиаискушенными пользователями» – с другой, так как развитию этого опыта и знаний во многом способствуют их взаимоотношения и обмен личностным опытом с родителями, сверстниками и учителями. Их медиаграмотность формируется аналогично традиционной грамотности и может развиваться в процессе образования, точнее сказать, медиаобразования.

§10. БУДУЩЕЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ: ИНТЕГРАЦИЯ ИЛИ АВТОНОМИЯ?

В наших школах не учат самому главному – искусству читать газеты.

Бертран Рассел

В параграфе рассматривается проблема роли и места медиаобразования в системе школьного образования: стоит ли медиакультуру преподавать в школах как самостоятельную (автономную) дисциплину или следует идти по пути интеграции медиаобразования с другими предметами базовой школьной программы, как это осуществляется в британских школах.

В важной роли медиаобразования в системе современного школьного образования не приходится сомневаться, так как медиаобразование уже получило признание во многих странах мира, включая Россию, но вот проблема места этого относительно нового компонента образования в настоящее время остается весьма дискуссионной в педагогических кругах.

Строго говоря, существует как минимум два пути, внедрения медиаобразования на уровне школы: 1) преподавание медиакультуры в школе как самостоятельной дисциплины (*автономное медиаобразование*); оно может быть обязательным или факультативным, или предметом по выбору (элективный курс); 2) интеграция медиаобразования с другими базовыми предметами школьной программы (*интегрированное медиаобразование*), когда элементы кино- и медиаобразования как бы «пронизывают» учебный план, гармонично дополняя и обогащая учебный процесс.

Обе модели не лишены недостатков… Первый подход – наиболее сложный, поскольку требует создания определённых условий: развитая инфраструктура в районе, где расположена школа (наличие телекоммуникаций, интернет-доступа, кинотеатров и пр.); наличие учителей-специалистов данного профиля; наличие технически оборудованных классов в школе; выделение часов для данной дисциплины в учебном плане; наличие учебных пособий и методических разработок для разных ступеней обучения и др.

Кроме того, многие родители могут «встретить в штыки» появление дополнительной дисциплины в школьном расписании занятий из-за объективной перегруженности детей в современной школе. А факультативный курс изучения медиакультуры позволяет охватить лишь небольшое количество учащихся…

Но, несмотря на это, первая модель, хотя и кажется на первый взгляд практически недостижимой, – это путь будущего, к которому рано или поздно, хотелось бы верить, придут все страны, так как она позволила бы преподавать медиакультуру как полноценный обязательный предмет, который занял бы достойное место в системе школьного образования, о чём всегда мечтал пионер британского медиаобразования Л. Мастерман.

Вторая модель – более реалистичная и вполне успешно внедряется в разных европейских странах в качестве обязательного или рекомендуемого компонента школьной программы, но к сожалению эта модель не позволяет уделить достаточно внимания развитию медиакультуры школьников в силу отсутствия систематической и комплексной работы в области медиакритики и медиапрактики в школе.

В вопросе выбора пути включения медиаобразования в школьную программу британцы остановились на *интеграционной модели* в сочетании с элективными и факультативными курсами по изучению медиакультуры для желающих.

Почему интеграция? Чем обосновывают свой выбор британские эксперты медиаобразования? На самом деле, история показывает, что этот выбор был весьма нелёгким…

Как известно, всё новое – особенно в такой консервативной и традиционной стране как Великобритания – не сразу внедряется в практику, и должно пройти время, прежде чем инновационные технологии найдут поддержку в широких кругах общества после многолетней апробации педагогами-энтузиастами.

Такая же история случилась и с британским медиаобразованием: несмотря на то, что медиаобразование в Великобритании зародилось ещё в 1930-е гг., лишь в конце 80-х гг. прошлого века активная деятельность Британского киноинститута способствовала тому, что правительство Великобритании наконец официально включило медиаобразование в Национальный учебный план Англии и Уэльса в рамках образовательной реформы 1988 г. [The First Cox Report, 1988].

В соответствии с этим документом, изучение медиатекстов стало неотъемлемой частью исследования современной культуры, наряду с традиционными литературными текстами: «Телевидение, кино и видео – важные составляющие внешкольного опыта детей, которые учителя должны принимать в расчёт. Мы полагаем, что детям необходимо давать возможность для использования их критических способностей по отношению к этим основным аспектам современной культуры» [The First Cox Report, 1988, p. 113].

Аналогичным образом формулировались и аргументировались цели медиаобразования в школе: «медиаобразование стремится способствовать развитию у школьников критического понимания медиа… Оно ставит цель систематично развивать критические и творческие способности посредством анализа и производства медийных артефактов… Медиаобразование воспитывает более активных и критических медиапользователей, требовательных и способных внести свой вклад в широкий спектр медийного производства» [DES, 1989, § 9.6].

Это подтверждает мнение, что «после принятия акта 1988 г. можно было проследить развитие чёткой рыночной тенденции в идеологии образования, основанной на принципах конкурентоспособности, спроса и предложения, индивидуализации и разнообразия, контроля над качеством, продуктивности и информативности» [Андреева, 2003, с. 97].

Первоначально медиаобразование было решено интегрировать с предметом «родной язык и литература»; этот путь посчитали более уместным в силу сложившейся традиции критического анализа медиатекстов по аналогии с анализом печатных текстов – классических образцов художественных произведений.

Учителям родного языка и литературы рекомендовалось включить в традиционную программу обучения грамотности изучение «необычных» текстов нехудожественного жанра: тексты рекламы, газетные и журнальные статьи, новости и пр.

При этом ожидалось, что медиаобразование выступит в роли своего рода «метапредмета» (*греч.* meta – между, через), который позволит заложить основы медиаграмотности и коммуникативной культуры

школьников, так как медиаобразование подразумевает развитие критических умений учащихся, умений выносить самостоятельные обоснованные оценочные суждения в отношении полученной информации, а также способствует формированию морально-нравственной системы ценностей подрастающего поколения.

Важно отметить, что в центре данной модели – развитие интегративно-целостной личности, способной анализировать, переносить и обобщать знания из разных предметных областей (в контексте медиаобразования – кино, ТВ, литература, музыка, изобразительное искусство, история и др.).

Исходя из этого, предлагалось обучать школьников пониманию процесса передачи смысла в различных медиа (в литературе, кино и телевидении, в прессе и т.д.); пониманию того, как рождаются различные интерпретации одного и того же текста; пониманию различных жанров (повествование, художественный текст, документальный жанр, изложение и др.); знакомить детей с такими понятиями, как «аудитория», «условные коды», «жанр», «автор», «отбор информации», «стереотипы», и т.п.; учить их разбираться в проблемах достоверности информации, реалистичности, вымысла, плюрализма мнений, аргументации и т.п. [The First Cox Report, 1988, p. 115].

Несмотря на то, что интеграция медиаобразования в учебный план школы была существенным шагом вперёд, некоторые британские медиапедагоги сочли это событие незначительным достижением, так как их надежды на включение медиаобразования в школьную программу в качестве полноправной автономной дисциплины не оправдались.

Интересно, что по вопросу выбора дальнейшего пути развития медиаобразования в Великобритании (интеграционного или автономного) у британских медиапедагогов не существовало единого мнения. В итоге, они раскололись на два лагеря. Защитники интеграционного подхода (например, К. Бэзэлгэт) приводили следующие аргументы в пользу интеграции: «Для меня не имеет смысла предлагать «медиакультуру» в качестве отдельного предмета учебной программы… «Медиакультура» не является изолированной областью нашего опыта. Она содержит сложную сеть неразрывных нитей, посредством которых у нас складывается целостная картина окружающего мира, и эта сложная система включает в себя как мимику, остроты и причёски, так и выпуски новостей, оперу и архитектуру; как книги, так и телевидение» [Цит. по: Hart, 1991, p. 27].

Среди непримиримых критиков интеграционного подхода нельзя не упомянуть влиятельного британского педагога и медиаэксперта Л. Мастермана, который настаивал: «Для того чтобы образование обладало хоть каким-либо авторитетом или эффективностью, медиаобразование должно переместиться с периферии учебного плана в его центр» [Цит. по: Moore, 1991, p. 171].

Он был твёрдо убеждён, что медиаобразованию в школе должно отводиться больше времени: оно связано с глубоким критическим анализом медиатекстов на уроке, поэтому его нельзя преподавать урывками.

Особое внимание Л. Мастерман уделял *практике* медиаобразования, но его понимание медиапрактики несколько отличалось, например, от позиции К. Бэзэлгэт и Д. Букингэма, которые делали акцент на «культурной репродукции» (*англ.* cultural reproduction), т.е. на социокультурном развитии школьников. Л. Мастерман в данном вопросе полностью солидарен с шотландским медиаэкпертом Э. Диком

в том, что суть медиаобразования заключается в «практической критике и критической практике», а «техническая медиакомпетентность сама по себе не является медиаобразованием» [Masterman, 1994, p. 60].

В наши дни техническая (или информационная) грамотность и медиаграмотность неразрывно связаны и образуют некий синтез. Это новая тенденция в мире, предложенная экспертами ЮНЕСКО, которые по выражению профессора А.В. Федорова, «совершенно справедливо акцентируют внимание на социальных функциях информации и медиа», так как «увлечение многих официальных структур (например, опять-таки в России) компьютерными и информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ – ICT) идёт под технократическим флагом в ущерб социальной, этической и художественной составляющих проблемы функционирования информации и медиа в современном обществе, в ущерб развитию аналитического мышления аудитории по отношению к медиа и медиатекстам» [Федоров, 2014, с. 5].

Несмотря на критику, современный британский опыт показывает, что задачи и содержание интегрированного медиаобразования могут относительно легко адаптироваться к конкретной школьной дисциплине. Например, на уроках «родного языка и литературы» с элементами медиаобразования, учащиеся должны, во-первых, *знать и понимать:*

- что художественная экранизация текста отличается от оригинального литературного произведения, и каждая новая экранная версия будет другой, в зависимости от задумки автора;
- что художественная экранизация и литературное произведение могут иметь некоторые общие черты;
- что в медиатексте, как и в печатном тексте, могут использоваться аналогичные стилистические приёмы (метафоры, символы, аллегория);
- что в художественной экранизации структура и организация эпизодов или кадров влияет на создание драматического эффекта;
- что репрезентации окружающей действительности в масс-медиа, даже если их создатели и стремятся к объективности, не всегда способны реалистично отобразить события и людей;
- каким образом медиатекст вызывает эмоциональный отклик у зрителя;
- что разные аудитории по-разному воспринимают один и тот же медиатекст;
- зрительская оценка медиатекста в равной степени зависит и от оправдания ожиданий зрителя, и от «оригинальности» формы и стиля медиатекста [Moving Images in the Classroom, 2003, p. 14–15].

Кроме того, учащиеся, например, *должны уметь:*

- «читать» и анализировать язык и условные коды в медиатекстах;
- создавать рабочий сценарий отрывков из художественного произведения, отличающийся от существующих экранных версий;
- разработать сокращённую телевизионную версию литературного текста, в которой некоторые события изложены кратко или опущены, а другие события выделены или актуализированы;
- создавать план, сценарий и художественное оформление для медиатекстов, содержащих метафоры и символику;
- работать с камерой и освещением, делать пробные кадры, создавать киноверсии отрывков из пьес;

- создавать телевыпуск новостей, отредактированное интервью или короткометражный документальный фильм, связанный с изучением литературного текста;
- создавать документальный очерк на заданную тему;
- создавать видеоавтобиографию или отредактированное интервью с семьёй или друзьями;
- создавать короткую киноафишу или анонс телепрограммы;
- составлять интервью с читателями или зрителями, чтобы выявить различия в восприятии медиатекста разными людьми (например, разными членами семьи);
- анализировать с помощью таблицы или схемы жанровые соответствия или отклонения от жанровых стереотипов отдельных медиатекстов.

Роль учителя на таких уроках – создать необходимые *условия*, чтобы учащиеся *могли*:

- изучать и сравнивать экранизированные версии литературного произведения, созданные в разное время;
- сравнивать схему изложения в медиатексте и литературном тексте (обращая внимание на авторскую позицию, хронологию и последовательность событий, структуру сюжета);
- определять и изучать эквиваленты метафорического переосмысления и символизма в медиатекстах (использование предметов, освещения и цвета для передачи смысла);
- экспериментировать с разными способами экранизации драматического произведения (установка света, крупный план, композиция кадра и др.);
- анализировать ключевые аспекты медиатекстов документального жанра;
- проводить различие между фактом и мнением; анализировать предвзятую информацию, изложенную в документальной программе; определять лингвистические особенности медиатекста;
- проводить интервью или тематический опрос фокус-группы, чтобы выяснить реакцию аудитории на конкретный фильм или группу фильмов;
- анализировать структуру медиатекста, каким образом он оправдывает ожидания зрителей или наоборот, намеренно противоречит их ожиданиям [Moving Images in the Classroom, 2003, p. 14–15].

Предметное содержание медиаобразования, интегрированного с дисциплиной «родной язык и литература», включает достаточно широкий спектр тем и проблем, связанных с медиакультурой:

- экономические операции индустрии печатной прессы, её интеграция с другими масс-медиа;
- роль рецензий (на книги), рекламы, литературных конкурсов, книжных магазинов как способов распространения книг потенциальным читателям;
- создание и поддержка репутации (или «брэнда») отдельных авторов (ныне здравствующих или ушедших из жизни) в масс-медиа;
- исторические особенности экранизаций печатных текстов для различных целевых аудиторий;
- возможности и ограничения различных масс-медиа (например, в создании характеров персонажей, выражении авторской точки зрения, создании атмосферы и т.д.);
- репрезентации фактов и мнений в документальной печати;
- репрезентации (или их отсутствие) различных социальных групп в печатных текстах, которые отражают социальную позицию авторов;

- целевые аудитории и реклама (дизайн; язык медиа, используемый на суперобложках; реклама на витринах магазинов и пр.);
- читательские предпочтения различных аудиторий; влияние аудитории на издание новых книг и объём тиражей.

А как можно интегрировать медиакультуру с другими предметами школьной программы? – Аналогичным образом, но с учётом специфики изучаемой дисциплины.

Например, на занятиях *естественно-научного цикла* британские учащиеся знакомятся с научно-публицистическими фильмами; сравнивают и анализируют печатные и электронные источники информации, затрагивающие актуальные проблемы современного мира: глобальное потепление, генетически модифицированные продукты, создание вечного двигателя, возобновляемые источники энергии, космические «черные дыры» и пр.

Кроме того, школьникам можно предложить проанализировать представление научно-технического прогресса в популярной медиакультуре и образы учёных, которые были созданы в отечественном и зарубежном кино разных лет, обращая внимание на используемые авторами стереотипы и их трансформацию с течением времени.

Учащимся можно дать возможность критически проанализировать образцы рекламных медиатекстов, использующих ссылки на псевдонаучные исследования в качестве веского доказательства полезности рекламируемого товара, или даже разработать собственные версии или контрверсии действительно научно-обоснованных рекламных сообщений.

Вместо скучной контрольной работы школьникам можно дать, например, следующее творческое задание: разработать и защитить собственные проекты телевизионных научно-публицистических программ по современной научной тематике (например, энергосберегающие технологии, шумовое загрязнение окружающей среды и др.), индивидуально или в группах. Согласитесь, что такая форма аттестации одновременно является и занимательной, и поучительной для всего класса.

На занятиях по *информатике и/или технике* (в Великобритании эти предметы называются «дизайн и технологии», «наука и техника») школьники знакомятся с фильмами, программами и видеосюжетами, демонстрирующими технологический процесс создания определённого продукта.

На более продвинутом уровне учащиеся могут попробовать самостоятельно или с помощью учителя смоделировать на компьютере графические объекты и продемонстрировать преимущества и недостатки разработанного продукта. Кроме того, учитель обязательно объясняет, что процесс создания продукта неразрывно связан с маркетинговой политикой по продвижению и массовой популяризации новой продукции.

На уроках *истории* британские школьники учатся критически оценивать и интерпретировать репрезентации конкретных исторических событий и исторических личностей прошлого и современности, представленных в масс-медиа (кинематограф, документалистика, хроника), определять их подлинность, различать факты и мнения, факты и художественный вымысел.

Опять-таки, в качестве творческого задания британским школьникам предлагают разрабатывать проекты телепрограмм разных жанров об актуальных событиях современности на родине или за рубежом,

имеющих историческое значение. При этом можно несколько усложнить задачу – попросить их осветить эти события с определённых политических или идеологических позиций.

Медиаобразование на уроках *географии* предоставляет широкие возможности школьникам для изучения природы и культурных традиций стран и народов мира через знакомство с разными жанрами медиатекстов: новости, документалистика, игровое и научно-популярное кино, образовательные телепрограммы и пр.

Уроки при этом могут носить сугубо аналитический характер, когда школьники учатся объективно оценивать репрезентации разных национальных культур в масс-медиа; критически относиться к стереотипам и предубеждениям в отношении других народов; отличать факты от вымысла.

Или же можно реализовывать учебные проекты, в которых школьники создают сценарий фильма или телепрограммы о какой-нибудь стране мира с учётом потенциальной зрительской аудитории: натуралистическую программу, туристическую рекламу, программу о соблюдении прав человека…

Знакомство с иноязычной культурой на уроках *иностранного языка* осуществляется благодаря демонстрации отрывков из кинофильмов, видеоклипов, телепрограмм, рекламных сообщений на изучаемом иностранном языке. С одной стороны, это обеспечивает создание аутентичной языковой атмосферы на учебном занятии и погружение учащихся в иноязычную среду, а с другой – позволяет школьникам судить о менталитете и культурных традициях страны изучаемого языка.

При этом школьники – это не пассивные зрители, они учатся определять жанр медиатекста, интерпретировать и оценивать события. На наш взгляд, полезно совмещать развитие лингвокоммуникативной компетентности и медиакомпетентности. Например, школьники могут прослушать звуковой ряд к видеосюжету, а затем описать предположительный визуальный контекст на иностранном языке, или наоборот, просмотреть видеоклип без звука и восстановить диалоги или комментарии к визуальному ряду.

Также учащимся можно предложить проанализировать иноязычные рекламные материалы к кинофильмам (постеры, киноанонсы, обзоры и пр.) и сравнить их с иностранными медиатекстами подобного жанра.

При этом задействуется широкий диапазон тем и проблем для исследования медиакультуры:

- изучение того, как масс-медиа в стране изучаемого языка используют устную разговорную лексику (например, в рекламе);
- изучение того, каким образом масс-медиа передают текущие события в стране изучаемого языка (например, международные новости в газетах и на телевидении);
- представление национальной идентичности в медийных сообщениях, включая открытки и туристические брошюры.

На уроках *художественного и эстетического воспитания* (в Великобритании эти предметы называются «искусство и дизайн», «драма») школьники знакомятся с экспериментальными, трудными для понимания фильмами, посвящёнными искусству или деятелям искусства; обсуждают рекламные кампании, использующие произведения искусства.

Помимо аналитических занятий, учащиеся создают мультимедийные презентации собственных исследовательских проектов. Например, исследование гендерных представлений в картинах, печатных медиа и скульптуре конца XVIII в.

На уроках *музыки* учащиеся анализируют саундтреки к кинофильмам или программам разных жанров; обсуждают на уроках, каким образом звуковое сопровождение медиатекста воздействует на восприятие аудитории. Также они изучают связь музыкальной индустрии с другими областями медиапромышленности; использование визуальных изображений в рекламе и музыкальных программах для создания имиджа исполнителя и многое другое.

В практическом плане школьники снимают видеоклипы с участием школьной музыкальной группы, а затем редактируют полученное видео на компьютере. Они сочиняют и записывают саундтреки к эпизодам из немого драматического кино…

Медиаобразование в рамках *общественных дисциплин* (в Великобритании эти предметы называются «граждановедение» или «обществоведение») способствует формированию у школьников активной гражданской позиции: учащиеся анализируют разные жанры медиатекстов с точки зрения их влияния на формирование общественного мнения и современных социальных ценностей, гендерных и социокультурных стереотипов; изучают идеологическую и политическую роль масс-медиа; оценивают и интерпретируют эффективность телевизионных социальных кампаний, направленных на повышение безопасности на дорогах, пропаганду здорового образа жизни.

Школьники учатся критически относиться к условностям и предвзятым суждениям в масс-медиа, одностороннему освещению событий в стране и за рубежом. Кроме того, они создают мультимедийные презентации, видеоколлажи, «видеожурналы», в которых освещают важные социально-политические события, предлагают более объективные версии представленных событий с учётом документально подтвержденных источников информации…

Осознавая, что интеграция медиаобразования сама по себе, даже если она «красной нитью» проходит через учебный план школы, не предоставляет школьникам возможности изучить медиакультуру в комплексе, не говоря уже о реализации контроля достигнутого ими уровня медиакомпетентности, британские медиаэксперты добились введения *элективных* (по выбору) *экзаменационных курсов* по медиакультуре в старших профильных классах, которые позволяют учащимся сконцентрироваться на изучении собственно медиа на продвинутом уровне, если они желают связать свою жизнь в профессиональном смысле с медиаиндустрией.

Согласно последним статистическим данным, около 27 000 британских школьников ежегодно выбирают курс по медиакультуре (*англ.* Media Studies course) для дальнейшей сдачи итогового экзамена об окончании средней школы (англ. GCSE, Media Studies) в возрасте 16 лет.

Стандартный выпускной экзамен в школе по медиакультуре обычно состоит из трех частей [WJEC GCSE in Media Studies, 2009, p. 2]:

- Часть I (письменный экзамен) включает четыре обязательных вопроса, относящихся к анализу аудиовизуального материала (например, научно-фантастическое кино, поп-музыка на телевидении, мультипликация, спортивные репортажи и пр.);

- Часть II (письменный экзамен) включает четыре обязательных вопроса, связанных с анализом фотоснимков или печатных материалов из газет, журналов, комиксов, рекламных объявлений (например, обложки CD, комиксы, новости в печатных и электронных медиа, реклама в печатных и электронных медиа);
- Часть III (портфолио) включает три образца собственных творческих работ учащегося, имеющих отношение к двум разным медиа:

1) один образец, основанный на текстуальном анализе медиатекста (учащиеся сравнивают медиатексты прошлых лет либо современные и исторические медиатексты, например, вестерн 1950-х гг. и современный вестерн), объёмом 400 – 600 слов;

2) один образец, имеющий отношение к стадии планирования, подготовки и участия в создании медиатекста, например, написание сценария, раскадровка, разработка декораций, макет газеты или журнала, разработка веб-страницы, блок-схемы интерактивных компьютерных игр и др.;

3) один образец медиатекста, созданный учащимся, например, обложка журнала с оглавлением, фоторепортаж для молодёжного журнала, постеры для рекламы нового фильма, сводка новостей для радиопередачи, веб-страница для рекламы поп-звезды, комикс и пр.

Таким образом, итоговая оценка по дисциплине складывается из результатов письменного экзамена и предоставленных отчётных работ выпускника по предмету в форме портфолио. Письменный экзамен по данной дисциплине длится 150 минут и предполагает анализ учащимися аудиовизуальных, печатных и инфокоммуникационных медиатекстов.

Предметное содержание письменного экзамена включает в себя анализ предложенного медиатекста с точки зрения жанра (условные коды, мизансцена, иконография и др.), построения сюжета (структура изложения, место действия и декорации, функциональные роли героев, эмоциональное напряжение, развязка сюжета, редактирование и монтаж), репрезентации событий (люди, события и проблемы, культурное разнообразие, стереотипы).

Также анализируется деятельность медийных организаций с точки зрения организации маркетинга, рекламы и продвижения продукта: конкуренция, рекламные кампании, участие в рейтингах, социологические исследования аудитории, стратегии распространения товаров.

Не должны остаться без внимания и медийные аудитории, анализ целевых аудиторий, стратегий привлечения внимания аудиторий и интерпретация событий.

Уровень медиакомпетентности выпускников оценивается в соответствии с определенными критериями:

1) экзаменуемый должен уметь продемонстрировать знание и понимание деятельности медийных организаций и создаваемые ими медиатексты, характер их взаимодействия с аудиториями, а также владеть разнообразными способами интерпретации медиатекстов;
2) экзаменуемый должен уметь выделять, критически анализировать и сравнивать характерные черты специальных медиатекстов;

3) экзаменуемый должен уметь продемонстрировать знание и понимание функционирования медийного производства, а также уметь создавать собственные медиатексты на всех стадиях его реализации;
4) экзаменуемый должен предоставить отчётные работы, свидетельствующие о его личном участии в создании медиапродукта, включая его собственные творческие работы, связанные с созданием медиатекстов.

Оценка «удовлетворительно» ставится в случае, если экзаменуемый:

- в общих чертах способен определять символические средства коммуникации в медиатекстах;
- понимает и владеет основной медийной терминологией, необходимой для анализа медиатекста;
- описывает простыми терминами ограниченный спектр медиатекстов;
- имеет поверхностное представление о типах медийных организаций, об их стратегиях привлечения аудитории, о характере их регулирования и контроля;
- демонстрирует базовые знания в сфере медийного производства: о маркетинге и продвижении товаров, о механизмах регламентации и регулирования в медиапроизводстве;
- владеет базовыми умениями и навыками создания простого медиатекста для какой-либо аудитории.

Итоговая оценка учащегося базируется на степени и качестве его личного участия в создании творческого медиапроекта.

Оценка «хорошо» ставится в случае, если экзаменуемый:

- может определять использование символических средств в медиатекстах;
- демонстрирует знание и понимание медийных терминов;
- может «читать» условные коды во время анализа нарратива, жанра и репрезентации медиатекста;
- демонстрирует знание и понимание того, как аудитории могут использовать медиатексты для различных целей;
- творчески подходит к созданию проекта по предмету.

Итоговая оценка учащегося в данном случае зависит от продуктивности и успешности его творческой деятельности по созданию медиапродукта.

И, наконец, оценка «отлично» ставится в случае, если экзаменуемый:

- свободно ориентируется и понимает использование символических средств коммуникации в медиатекстах;
- уверенно и точно оперирует медийными терминами во время анализа медиатекстов;
- может «читать» различные медиатексты на высоком академическом уровне;
- знает и понимает особенности взаимодействия аудитории и медиатекста;
- имеет обширные знания о типах медийных организаций, их стратегиях привлечения аудитории, характере их регулирования и контроля;
- творчески проявляет себя во время создания учебных проектов;
- демонстрирует глубокое понимание процессов медиапроизводства, маркетинга и продвижения товаров;

- умеет создавать медиатекст для определённой аудитории; владеет отличными навыками редактирования.

Итоговая оценка учащегося зависит не только от продуктивности и успешности его творческой деятельности по созданию медиапроекта, но и от того, умеет ли экзаменуемый сделать критический самоанализ своей деятельности.

Итак, контроль и проверка уровня сформированной медиакомпетентности у выпускника школы осуществляется с учётом целого ряда факторов, включающих как письменную аттестацию экзаменуемого по дисциплине, так и текущую успеваемость, а главное – результаты творческой коллективной и индивидуальной деятельности учащегося, иначе говоря, – его личные достижения в области разработки и создания нового медиапродукта…

На самом деле, вопрос о месте медиаобразования в школьном учебном плане по-прежнему остаётся открытым, в каждой стране пытаются решать этот чрезвычайно сложный вопрос по-своему, в зависимости от национальной образовательной стратегии, политический и экономической ситуации в стране… К тому же, нельзя забывать и о том, что медиаобразование как относительно новая и «молодая» отрасль педагогики встречает на своём пути немало препятствий, осложняющих процесс включения актуальных проблем медиакультуры в содержание современного школьного образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

От правильного воспитания детей зависит благосостояние всего народа.

Джон Локк

В ходе работы над этой книгой, мы обратились к анализу научной и научно-популярной зарубежной и отечественной литературы по проблемам массового медиаобразования и выяснили, что в центре внимания исследователей и учёных находятся следующие аспекты современного медиаобразования: теория и практика кино- и медиаобразования детей и молодежи, семейная медиапедагогика, взаимосвязь медиаобразования и гражданского воспитания, масс-медиа и медиакультура, онлайн-риски и проблемы интернет-безопасности юных пользователей, общеевропейские тенденции развития медиаобразования.

Мы попытались рассмотреть все эти аспекты на примере Великобритании, – одной из ведущих стран в области массового медиаобразования.

Современные британские педагоги призывают не столько защищать детей от масс-медиа, сколько научить их «защищаться» от различного рода рисков и угроз, исходящих от окружающих их средств массовой информации и коммуникации, путём медиапросвещения: юную аудиторию уже с ранних лет учат отличать факты от вымысла, критически относиться к рекламе, а также к условностям и предвзятым суждениям в масс-медиа, одностороннему освещению событий.

Ребята учатся анализировать свои собственные предпочтения, сравнивать различные точки зрения на развитие событий, различать и понимать сюжетные стереотипы, ориентироваться в идеологическом потоке информации, понимать скрытые социокультурные, политические и экономические смыслы и подтексты и даже создавать собственные медиатексты для творческого самовыражения и более глубокого понимания индустрии медиа.

При этом медиапросвещение населения поддерживается и на государственном уровне, так как британцы понимают, что медиакомпетентные граждане – залог будущего социального благополучия и экономического благосостояния страны, что на наш взгляд, немаловажно и для нашей страны…

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адорно Т.В. О технике и гуманизме // Философия техники в ФРГ. – М.: Прогресс, 1989. – С. 364–371.
2. Андреева Г.А. Инновационные процессы в содержании педагогического образования в Англии // Педагогика. – 2003. – №6. – С. 97–102.
3. Баукер Дж. Практическая работа в классе. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1995.
4. Бэзэлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1995.
5. Воскресенская Н.М. Педагогические исследования в Великобритании // Педагогика. – 2004. – №1. – С. 89–99.
6. Горюнова О.А. Краткий конспект курса лекций: «Медиа: история экспансии» / [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.dxlab.org/ru/lecture/index. htm
7. Козлова Н.Н. Критика концепции «массовой культуры» Маршалла Маклюэна: автореф. дис. … канд. философ. наук. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.
8. Маклюэн Г.М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека. – М.: Изд-во «КАНАН-пресс-Ц», 2003.
9. Маркузе Г. Конец утопии // Логос. – 2004. – №6 (45). – С. 18–23.
10. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. – 1993. – №4. – С. 22–23.
11. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. – 1993. – №5. – С. 31–32.
12. Мозолин А.В. Современная пропаганда как методологическая проблема / [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/3148/ 2/Mozolin_2004_1.pdf.
13. Рахимова М.В. О популярной культуре США // Электронный журнал: Знание. Понимание. Умение. Культурология. – 2008. – №4 / Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/4/Rakhimova
14. Рисмухамедов И.А. Анализ идеологии как стратегия исследования СМИ и популярной культуры в современном неомарксизме // Электронный журнал: Альманах «Восток». – 2004. – №12 (24) / Режим доступа: http://www.situation.ru/app/j_art_ 703.htm.
15. Полупанова Е.Г. Инновации в педагогическом образовании на Западе // Педагогика. – 2007. – №8. – С. 121–126.
16. Степанов Ю. С. Семиотика // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 440–442.
17. Трутко И. От пионеров до «рассерженных» // Кино Великобритании: сб. статей. – М.: Искусство, 1970. – С. 9–61.
18. Усманова А.Р. Стюарт Холл. Социологический словарь / [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://mirslovarei.com/content_soc/XOLL-HALLSTJUART10488 .html.
19. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – М.: МОО «Информация для всех», 2014.
20. Федоров А.В. Медиаобразование в Соединённом королевстве и Ирландии // Медиаобразование. – 2006. – № 4. – С. 61–91.

21. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007.
22. Федоров А.В., Новикова А. А., Колесниченко В.Л., Каруна И. А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004.
23. Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005.
24. Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005.
25. Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в Британии, Северной Ирландии, Шотландии в начале XXI века // Медиатека и мир. – 2008. – №2.– С. 32–39.
26. Хиббин Н. Проблемы британской кинематографии // Кино Великобритании: сб. статей. – М.: Искусство, 1970. – С. 62–88.
27. Чернышева Е.А. Конструирование гендерной культуры в информационно-коммуникативной деятельности вуза: автореф. дис. … канд. соц. наук. – Белгород, 2008.
28. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. – М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990.
29. Шпаковская С.В. Основные теории коммуникации // Электронный учебник / Режим доступа: // http://window.edu.ru/window_catalog/redir?id=36952&file=stup 178.pdf.
30. A Wider Literacy: the Case for Moving Image Media Education in Northern Ireland. NIFTC/BFI Education Policy Working Group, 2004. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.northernirelandscreen.co.uk/doc/download/a_wider_literacy. pdf
31. Alvarado M. Great Britain // Media Studies in Education. – Paris: UNESCO, 1977. – P. 38–47.
32. Bailey R. Letting Children Be Children: Progress Report on the Recommendations of the Independent Review of the Commercialisation and Sexualisation of Children / Department of Education. – Runcorn: Castle View House, 2013.
33. Bazalgette C. British Film Institute: Current Education Activities // Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент / отв. ред. А.В. Федоров. – М.: Изд-во гос. ун-та управления, 2002. – С. 14–19.
34. Bazalgette C. Education for the Media and the Digital Age / Making a Real Difference / International Conference. – Vienna: BFI, 1999. – P. 1–4.
35. Bazalgette C. Key Aspects of Media Education. In: Alvarado M. and Boyod-Barrett O. (Eds.). Media Education: An Introduction. – London: BFI Publishing, 1992. – P. 198–205.
36. Bazalgette C. The British Film Institute and Media Literacy // Ofcom Media Literacy Bulletin. Issue 5, 2006. – P. 7–9.
37. Bazalgette C. Transforming Literacy / Empowerment through Media Education / Ed. by V. Carlson, S. Tayie, et al. – Goteborg: NORDICOM, 2008. – P. 245–250.

38. Bowker J. Secondary Media Education: a Curriculum Statement / Media Education: An Introduction / Ed. by M. Alvarado, O. Boyod-Barrett. –London: BFI Publishing, 1991. – P. 226–234.
39. Buckingham D. Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education // Inter Media Education. – 1999. – №3. – P. 4–11.
40. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. – Cambridge, UK: Polity Press, 2003.
41. Buckingham D. Teaching about the Media / The Media Studies Book: A Guide for Teachers / Ed. by D. Lusted. – London and New York: Routledge, 1991. – P. 12–35.
42. Buckingham D. The Making of Citizens: Young People, News and Politics. Buckingham. – London and New York: Routledge, 2000.
43. Buckingham D. Watching Media Learning: Making Sense of Media Education. – London, New York, Philadelphia: The Falmer Press, 1990.
44. Burns D., Wall I. Film, English, Curriculum. Narrative. Characters and Settings. Genre. Audience. – London: Film Education, 1990. – P. 4–12.
45. Convention on the Rights of the Child. Geneva: Office of the UN High Commissioner for Human Rights, 1990 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm
46. Department of Education and Science. Popular TV and schoolchildren. – London: DES, 1983.
47. Department of Education and Science. English for Ages 5 to 16 (the Cox Report). – London: HMSO, 1989.
48. Dictionary of Media Studies. – London: A & C Black Publishers Ltd., 2006.
49. European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.europarl.europa.eu/ sides/getDoc.do?pubRef=//EP//TEXT+TA+P6TA20080598+0+DOC+XML+V0
50. Haig E. Media Studies Education in the UK [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.lang.nagoya-u.ac.jp/proj/genbunronshu/26-2/p127_150.pdf
51. Hall S. Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. – London: SAGE, 1997.
52. Hall S. Encoding/Decoding. In: S. Hall (Eds.). Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies 1972–79. – London, UK: Hutchinson, 1980. – P. 128–138.
53. Hart A. Understanding the Media: A Practical Guide. – London and New York: Routledge, 1991.
54. Higgins A.P. Education in Television. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) Screen Education. – Paris: UNESCO, 1964. – P. 31–62.
55. Hodgkinson A.W. A Specimen Screen Education Syllabus // Screen Education / Ed. by A.W. Hodgkinson. – Paris: UNESCO, 1964. – P. 26–27.
56. Hoggart R. The Uses of Literacy: Aspects of Working Class Life. – London: Chatto and Windus, 1957.
57. International Commission for the Study of Communication Problems: Many Voices, One World (The MacBride Report). – Paris: UNESCO, 1980. – P. 39–147.
58. Kline S., Stewart K. & Murthy D. Media Literacy in the Risk Society: Toward a Risk Reduction Strategy. Canadian Journal of Education. – 2006. – № 1 (29). – P. 131–153.

59. Leavis F.R., Thompson D. Culture and Environment: The Training of Critical Awareness. – London: Chatto, 1933.
60. Livingston S. Online risk, harm and vulnerability: Reflections on the evidence base for child Internet safety policy // ZER: Journal of Communication Studies. – 2013. – №18. – P. 13–28.
61. Livingstone S., Bulger M. A Global Research Agenda for Children's Rights in The Digital Age / Journal of Children and Media, 2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа: //http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2014.961496
62. Livingstone S., Haddon L. Young people in the European digital media landscape: a statistical overview with an introduction // Gothenburg: NORDICOM University of Gothenburg, the International Clearinghouse on Children, Youth and Media, 2009.
63. Livingstone S., Hargrave A.M. Harmful to Children? Drawing Conclusions from Empirical Research on Media Effects / In the Service of Young People? Studies and Reflections on Media in the Digital Age / Ed. by U. Carlson, C. Feilitzen. – Göteborg: Nordicom Göteborg University, 2006. – P. 49–76.
64. Livingstone S., Kirwil L., Ponte C. & Staksrud E. In their own words: what bothers children online? // EU Kids Online, London School of Economics & Political Science, London, UK [Электронный ресурс] / Режим доступа: http:// http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx
65. Livingstone S., Staksrud E., Kjartan Ó. Does the use of social networking sites increase children's risk of harm? // Computers in Human Behavior. – 2013. – №29. – P. 40–50.
66. Look Again: A Teaching Guide to Using Film and Television with Three-to-Eleven-Year-Olds / BFI Primary Education Working Group (2002-2003). London: BFI Education, Department for Education and Skills, 2003.
67. Masterman L. Down Cemetery Road: Why the BFI's Proposals for Moving Image Education are no Good, 2000.
68. Masterman L. Teaching the Media. – London: Comedia Publishing Group, 1985.
69. Masterman L. Teaching the Media. – London: Comedia Publishing Group, 1985.
70. Masterman L., Mariet F. Media Education in 1990' Europe. –Strasburg: Council of Europe, 1994. – P. 5–89.
71. Masterman L. A Rational for Media Education / Media Literacy in the Information Age / Ed. by R. Kubey. – New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, 1997. – P. 15–68.
72. Masterman L. Visions of Media Education: The Road from Dystopia / L. Masterman // Media Development Archive [Электронный ресурс] / Режим доступа:http://www.wacc.org.uk/wacc/publications/media_development/archive/2003_4/visions_of_media_education_the_road_from_dystopia.
73. Masterman L. The Media Education Revolution. Foreword. In: Hart, A. (Ed.). Teaching the Media: International Perspectives. – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1998. – P. vii–xi.
74. Masterman L. 18 Principles of Media Education/http://www.screen.com/mnet/eng/ med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm.
75. McLuhan M. Understanding Media. – Falmouth: Abacus, 1973. – P. 26–29.
76. McMullen J. Mass Society Theories and Other Early Mass Communication Theories, 2003 / Режим доступа: http://home.hiwaay.net/~jmcmulle/314MassSocietyTheories.htm.

77. McQual D. & Windhal S. Communication Models for the Study of Mass Communication. – Longman, 1993. – P. 146–147.
78. Mohrhof S. Materials for Screen Education // Screen Education / Ed. by A.W. Hodgkinson. – Paris: UNESCO, 1964. – P. 63–71.
79. Moore B. Media Education / The Media Studies Book: A Guide for Teachers / Ed. by D. Lusted. – London & New York: Routledge, 1991. – P. 171–190.
80. Moore G.J. The Case for Screen Education. In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). Screen Education in Canadian Schools. – Toronto: Canadian Education Association, 1969. – P. 6–26.
81. Moving Image Education in Scotland. Glasgow: Scottish Screen, 2009.
82. Moving Images in the Classroom: A Secondary Teachers' Guide to Using Film and Television. – London: BFI, English and Media Centre, Film Education, 2003.
83. Ofcom Media Literacy Bulletin. Issue 1, 2005.
84. Recommendations Addressed to the UNESCO / Education for the Media and the Digital Age. – Vienna: UNESCO, 1999. – P. 273–274.
85. Report of the Digital Britain Media Literacy Working Group / Ofcom, 2009.
86. Report on Secondary Education (Spens Report). – London: HMSO, 1938. – P. 222–223.
87. Report on Secondary Education: Half Our Future (The Newsome Report). – London: HMSO, Central Advisory Council for Education, 1963/1964. Paras. 475–476.
88. Specialised Exhibition and Distribution: Education. A Report for the Film Council, 2001 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.ukfilmcouncil.org.uk/ media/pdf/j/r/EducationReportSummary.pdf
89. Stevenson N. Understanding Media Cultures. Social Theory and Mass Communication. – London: Sage Publications, 2002.
90. The First Cox Report. Drama, Media Studies, and Information Technology / Media Education: An Introduction / Ed. by M. Alvarado, O. Boyod-Barrett. – London: BFI Publishing, 1988. – P. 113–117.
91. Wilcox D. Media Literacy Paper. [Электронный ресурс] / Режим доступа:http://www.ofcom.org.uk/consult/condocs/strategymedialit/responses/ah/hhs.pdf
92. WJEC GCSE in Media Studies: For Examination from 2009 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.wjec.co.uk/ uploads/publications/7176.pdf

Научно-популярное издание

МИХАЛЕВА Галина Викторовна

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Редакторы: Кочергина Т.Ф.,
Проценко И.А.
Корректоры: Кочергина Т.Ф.,
Проценко И.А.

Подписано в печать
Заказ № 168 Тираж 50 экз.
Формат 60×84 $^{1}/_{16}$ Печ. л. – 14,5. Уч.-изд. л. – 14,0

Издательство Южного федерального университета
344091, г. Ростов-на-Дону, пр. Стачки, 200/1.
Тел. (863)2478051.
Отпечатано в Секторе обеспечения полиграфической продукцией кампуса в г. Таганроге отдела полиграфической, корпоративной и сувенирной продукции ИПК КИБИ МЕДИАЦЕНТРА ЮФУ.
ГСП 17А, Таганрог, 28, Энгельса, 1.
Тел. (8634)371717, 371655.