



МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

MEDIA EDUCATION

2/2014

*Российский журнал истории,
теории и практики медиапедагогике*

Russian journal of history, theory and practice of media education

Медиаобразование. 2014. №2.

Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогики

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

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

Журнал включен в международный реестр научных журналов Directory of Open Access Journals (www.doaj.org), Global Serial Directory UlrichsWeb (www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/) и каталог профильных ресурсов портала Альянса цивилизаций ООН Media Literacy Education Clearinghouse (www.aocmedialiteracy.org).

Учредители

Бюро ЮНЕСКО в Москве,
Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России,
Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П.Чехова,
МОО «Информация для всех»,

Издатель

ИП Ю.Д. Кучма

Адрес редакции

Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России
109542, Москва, Рязанский проспект, дом 99, офис У-430
E-mail: tina5@rambler.ru

Статьи для публикации в журнале принимаются только по электронной почте.

Редакционная коллегия

А.В. Федоров (главный редактор)
Л.М. Баженова
О.А. Баранов
Е.Л. Вартанова
С.И. Гудилина
В.В. Гура
А.А. Демидов
Н.Б. Кириллова
С.Г. Корконосенко
А.П. Короченский
В.А. Монастырский
В.С. Собкин
Л.В. Усенко
Н.Ф. Хилько
А.В. Шариков

Зеркала электронной версии журнала

http://mediaeducation.ucoz.ru/load/zhurnal_quot_mediaobrazovanie_quot/6
<http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>

Информационная поддержка

Портал «Информационная грамотность и медиаобразование»
<http://www.mediagram.ru>
Портал «Информация для всех»
<http://www.ifap.ru>
Портал «Медиаобразование и медиакультура»: <http://mediaeducation.ucoz.ru/>
(Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России, Электронная научная энциклопедия «Медиаобразование и медиакультура», Открытая электронная библиотека «Медиаобразование»)



**Media Education. 2014. N2
(Volume 41)**

Russian journal of history, theory
and practice of media education

ISSN 1994-4160 (print version),
ISSN 1994-4195 (online version)

**Founded 2005. Frequency - 4
issues per year.**

The Journal is included in the international register of scientific journals Directory of Open Access Journals (www.doaj.org), Global Serial Directory UlrichsWeb (<http://www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/>) and the catalog relevant resource portal UN Alliance of Civilizations Media Literacy Education Clearinghouse (www.aocmedialiteracy.org).

Founders

UNESCO Moscow Office, Russian Association for Film and Media Education, Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, ICO "Information for All".

Editorial address

Association of Film and Media
Russia, 109542, Moscow, Ryazan
Av., 99, office Y-430.

E-mail: tina5@rambler.ru

Articles for journal publication are
accepted via email only.

Editorial board:

Alexander Fedorov (Editor), Prof., Ed.D., president of Russian Association for Film and Media Education, pro-rector of Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute,

Oleg Baranov, Ph.D., Prof. (Tver),

Larissa Bazhenova, Ph.D., Russian Academy of Education (Moscow),

Svetlana Gudilina, Ph.D., Russian Academy of Education (Moscow),

Valery Gura, Ph.D., Prof., Dean of Social Education Faculty, Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute,

Alexei Demidov, head of ICO "Information for All" (St-Petersburg),

Nikolai Khilko, Ph.D., Omsk State University,

Natalia Kirillova, Ph.D., Prof., Ural State University (Yekaterinburg),

Sergei Korkonosenko, Ph.D., Prof., St-Petersburg State University,

Alexander Korochensky, Ph.D., Prof., Dean of Faculty of Journalism, Belgorod State University,

Valery Monastyrsky, Ph.D., Prof., Tambov State University,

Alexander Sharikov, Ph.D., Prof., The Higher School of Economics (Moscow).

Vladimir Sobkin, Acad., Ph.D., Prof., Head of Sociology Research Center (Moscow),

Elena Vartanova, Ph.D., Prof., Dean of Faculty of Journalism, Moscow State University,

Leonid Usenko, Ph.D., Prof., South Federal University (Rostov-on-Don),

**The web versions of the Media
Education Journal:**

<http://mediaeducation.ucoz.ru/load/>

zhurnal_quot_mediaobrazovanie_quot/6

<http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>

Information Support:

Portal " Information Literacy and Media Education" <http://www.mediagram.ru>

Portal «Media Education and Media Culture» <http://mediaeducation.ucoz.ru>

Portal "Information for All" <http://www.ifap.ru>

Содержание

Актуальные новости 6

История медиаобразования

Черный А.А. История становления и развития медиаобразовательных идей в Москве XVII века и их философские ориентиры 16

Чельшева И.В. Проблемы эстетического анализа произведений аудиовизуальной медиакультуры в исследованиях ведущих медиапедагогов советского периода 25

Ковалева М.Е. Методологическая основа отечественного медиаобразования периода перестройки 37

Чельшева И.В. Основные тенденции развития российской медиапедагогики с учетом использования опыта британского медиаобразования: историко-методологические аспекты проблемы 47

Теория медиаобразования

Возчиков В.В., Арутюнян А.Ю., Манузина Е.Б., Немирич А.А. Медиаграмотность в педагогической интерпретации 56

Практика медиаобразования

Морозова А.В. Анализ ключевых слов научной периодики как метод повышения медиакомпетентности исследователя 68

Фокина Т.И. Технологии медиаобразования в подготовке будущих редакторов 75

Федоров А.В. Обладает ли современная молодежь стихийно сформированным высоким уровнем медиакомпетентности? 82

Юрова Ю.Ю. Психологические аспекты обоснования актуальности интегрированного (в иностранные языки) медиаобразования 89

Медиаобразование за рубежом

Кондрашова А.С. Медиаобразование в дошкольных учреждениях Скандинавии и некоторых странах Западной Европы 93

Проблемы медиакультуры

Пашкина А.А. В контакте со всем миром 103

Руденко М.О. Негативная медийная информация и ее влияние на человека ... 108

Кравцова, А.В., Равков, Д.А. Дуалистическая природа релятивизма медиакогнитивной деятельности 113

Чельшева И.В. Социальные сети в жизни современных школьников 121

Книжная полка

Вышли из печати новые книги и статьи по тематике медиаобразования 127

Contents

Actual News	6
--------------------------	----------

Media Education History

Chorny, A.A. History of formation and development of media education ideas in Moscow XVII century and their philosophical orientation	16
Chelysheva, I.V. Problems of aesthetic analysis of audiovisual works in the media culture studies of Soviet leading media educators	25
Kovaleva, M.E. Methodological basic of Russian media education of "perestroika" period	37
Chelysheva, I.V. The main trends in the development of Russian Media considering the use of the experience of the British media education: historical and methodological aspects	47

Media Education Theories

Vozchikov, V., Arutyunyan, A., Manuzina, E., Nemirich, A. Media literacy in a pedagogical interpretation	56
---	----

Media Education Practices

Morozova, A.V. Keyword Analysis scientific journals as a method of increasing media competence researchers	68
Fokina, T.I. Technology media education in preparing future editors	75
Fedorov, A. Modern young people have a spontaneous formation of a high level of media competence?	82
Yurova, Y. The relevance of integrated media education (in foreign languages) and its psychological aspects	89

Media Education in the World

Kondrashova, A. Media Education in Kindergartens of Skandinavia and some Western European countries	93
--	----

Media Culture Problems

Pashkina, A. In touch with the whole world	103
Rudenko, M.O. Negative information in mass media and it's influence on people	108
Kravtsova, A., Ravkov, D. The Double meaning of media cognitive activities relativism	113
Chelysheva, I.V. Social networks in the lives of modern students	121

Books shelf

New books about media education literacy	127
--	-----



АКТУАЛЬНЫЕ НОВОСТИ

Actual News

Аннотация. Короткая информация о текущих медиаобразовательных событиях.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, медиапедагогика.

Abstract. Short information about new events in the media education in Russia: conferences, media education trainings, etc.

Keywords: media studies, communication, media education, media literacy.

28 февраля 2014 года исполнилось 80 лет одному из основоположников кино/медиаобразования в России - профессору Олегу Александровичу Баранову

Ассоциация кинообразования и медиапедагогика сердечно поздравляет О.А. Баранова с юбилеем!

Олег Александрович Баранов родился 28 февраля 1934. Окончил Калининский педагогический институт (1957) и аспирантуру ВГИКа. Кандидат искусствоведения (1968), доцент (1969). Одним из первых в стране защитил диссертацию по кинообразованию. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогика России и Союза кинематографистов России. Отличник просвещения СССР. Заслуженный учитель Российской Федерации. Почетный работник профессионального образования России.

В течение многих лет был бессменным руководителем киноклуба при школе-интернате (1957-1971). Работал в школе, заведовал педагогической кафедрой, был деканом факультета в Тверском пе-

дагогическом университете. Преподавал в тверской школе № 14 (где был заместителем директора по научной работе и вел масштабный эксперимент по эстетическому воспитанию) и в Тверском государственном университете. Автор трудов по кинообразованию школьников и студентов, по проблемам школьных и молодежных кино клубов, учебных пособий для педвузов.

По вопросам кинообразования публикуется с 1960 года – в научных сборниках, в журналах «Народное образование», «Искусство кино», «Семья и школа», «Сов. радио и телевидение», «Воспитание школьников», «Кинемеханик», «Медиаобразование» и др. Всего опубликовано свыше 60 работ, включая книгу по кинообразованию, изданную в Праге (1989) на чешском языке.

О.А.Баранов выступал с докладами по кинообразованию и эстетическому воспитанию более чем на сорока научных конференциях.

**Библиография (книги
О.А.Баранова)**

Киноклуб в Калинин. М., 1967.
Кинофакультатив в школе. Калинин, 1973.
Основи кіномистецтва в школі. Київ, 1976.
Художественный кинематограф в работе средней школы. Калинин, 1977.
Экран становится другом. М., 1979.
Кино во внеклассной работе школы. М., 1980.
Фильм в работе классного руководителя. Калинин, 1982.
Pedagogickým otazkam vuchovy filmovym umehim oborove informachi strcaisko. Praha, 1989.
Медиаобразование в школе и вузе.

Тверь, 2002.
Педагогика в схемах и таблицах. Тверь, 2003.
Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь, 2005 (совм. со С.Н.Пензиным).
Тверская школа кинообразования: к 50-летию. Таганрог, 2008.
Школа в поиске. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2011.
Нравственно-эстетическое развитие воспитанников интернатных учреждений средствами кино. Тверь, 2013 (совместно с В.В.Солдатовым).
Искусство – это память, которая передается от поколения к поколению: пособие-эссе. Тверь, 2014 (совместно с В.В.Солдатовым).

Литература о О.А.Баранове:

Федоров А.В. О.А.Баранов: от киноклуба – к университету // Искусство и образование. 2004. № 2. С.58-66.

Памяти Г.А. Поличко

Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России с прискорбием извещает о кончине председателя правления Ассоциации – кандидата педагогических наук, профессора, члена Союза кинематографистов России, Лауреата премии Гильдии киноведов и кинокритиков России Г.А. Поличко (1947-2013).

Ушёл из жизни замечательный киновед, кинокритик, продюсер, но прежде всего, педагог. Как яркая, неординарная и деятельная личность, Геннадий Александрович с самого начала перестроечных времён стоял у истоков многих начинаний, связанных с кино/медиаобразованием, как в своём родном Кургане, так затем и в столице.

Г.А. Поличко окончил Уральский государственный университет (1972), аспирантуру НИИ художественного воспитания Академии

педагогических наук (1978), высшие курсы режиссеров и сценаристов (1979). Кандидат педагогических наук (1988), доцент. Со второй половины 1990-х до 2010 года заведовал кафедрой менеджмента в кино и ТВ Государственного университета управления (Москва). Был член Союза кинематографистов России, руководил Экспертным советом Союза кинематографистов РФ по образовательным технологиям, был членом редколлегии журналов «Медиаобразование» и «Специалист» (Москва). С октября 1988 до сентября 2013 занимал пост Председателя правления Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России.

Работал школьным учителем, директором школы в городе Кургане. Защитил диссертацию по кинообразованию. В 1988 году был из-

бран оргсекретарем, а затем – Председателем Ассоциации деятелей кинообразования. Вскоре создал фирму ВИКИНГ (Видеокинограмотность). В 1991 году по лично разработанной концепции организовал на базе московской школы № 1057 образовательное учреждение «Кинолицей» по подготовке продюсеров, кинопедагогов и художников-мультипликаторов, в котором по настоящее время является Председателем Совета учредителей. Был инициатором и организатором открытия Высших кинопедагогических курсов (Москва), где в 1991-1993 годах преподавал теорию и методику кинообразования. Успешно провел ряд научных конференций (включая международные) по кинообразованию и медиаобразованию. Продюсировал ряд кинопроектов. В конце 1990-х был одним из организаторов кинообразовательных фестивалей для детей в Угличе и Малоярославце. С начала XXI века проводил аналогичные медиаобразовательные фестивали в ряде северных городов России.

Публиковался по вопросам киноискусства с середины 1970-х. Печатался в научных сборниках, в журналах «Искусство кино», «Сов. экран», «Специалист», «Медиаобразование», в газете «Экран и сцена» и др. Автор трудов по проблемам кинообразования и художественного воспитания. Выступал с докладами на многих российских и международных конференциях.

**Библиография (книги
Г.А.Поличко)**

Экспериментальная программа школьного факультатива «Литература и кино» для 8-10 классов средней общеобразо-

вательной школы: Реализация межпредметных связей литературного курса и факультативной программы по основам киноискусства. М., 1978.

Литература и основы киноискусства в школе: Межпредметные связи литературы и кинофакультатива в 10 классе. Методические рекомендации. Курган, 1978.

Основы кинематографических знаний на уроках литературы в средней школе. Программа спецкурса для факультетов русского языка и литературы педагогических вузов. Курган, 1980.

Художественное произведение как авторская концепция мира: кинофильм А.Тарковского «Сталкер»: В помощь преподавателям киноискусства в средней школе. Курган, 1981.

Введение в кинопедагогику: Основы кинематографической грамотности. М., 1990.

Основы кинофестивального менеджмента. М., 2003 (редактор).

Киноязык, объясненный студенту. М., 2006.

Литература о Г.А.Поличко:

Федоров А.В. «Курганская школа»: от кинообразования – к медиаобразованию // Искусство и образование. 2004. № 4. С.52-70.

По поручению Украинской ассоциации деятелей кинообразования и медиапедагогики выражаем всем медиапедагогам России наши искренние соболезнования. Вы потеряли прекрасного педагога и ученого, человека, который очень много сделал для развития кинообразования и медиапедагогики не только для России, но и для Украины. Мы многому научились у него, использовали его наработки в работе. Мы скорбим, что ушел из жизни наш коллега и учитель! Светлая память!

**Е.В. Куценко,
вице-президент Ассоциации
деятелей кинообразования и
медиапедагогики Украины**

С января 2014 три сайта по тематике медиаобразования представлены на одной платформе: «Медиаобразование и медиакультура»

С января 2014 три сайта по тематике медиаобразования, ранее находившиеся на портале eduof.ru/mediaeducation, представлены на одной платформе: «Медиаобразование и медиакультура».

Портал «Медиаобразование и медиакультура» (<http://mediaeducation.ucoz.ru/>) включает следующие разделы: Электронная научная энциклопедия «Ме-

диаобразование и медиакультура», Электронная научная библиотека «Медиаобразование» (монографии, учебные пособия, сборники, статьи по тематике медиаобразования, медиаграмотности, медиакомпетентности, электронная версия журнала «Медиаобразование»), Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России.

Открытие международного «Медиафестиваля для школьников – 2014»

6 февраля состоялось открытие международного «Медиафестиваля для школьников – 2014». Был проведен телемост (Москва – Таганрог – Запорожье – Днепрпетровск – Филадельфия – Крым – Ставропольский край – Львов). Дети из разных регионов обсудили планы и рассказали, над чем они собираются работать.

Открыл фестиваль директор ФГНУ «Институт содержания и методов обучения» РАО Михаил Викторович Рыжаков. Приветствия прозвучали от президента Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России Александра Викторовича Федорова, начальника Управления координации опытно-экспериментальных и внепрограммных исследований аппарата Президиума Российской академии образования Ирины Александровны Шаповаловой, директора школы № 546, на базе которой проходит Медиафестиваль, Галины Николаевны Ситниковой, заместителя главы администрации г. Лер-

монтова Ставропольского края Веры Васильевны Трунаевой.

От Украины участников приветствовали: начальник Департамента образования, науки, молодежи и спорта Запорожской областной государственной администрации Николай Анатольевич Ярмошук, ректор Днепрпетровского областного института последипломного педагогического образования Владимир Васильевич Пашков, ректор Днепрпетровского областного института последипломного педагогического образования *Романенко Михаил Ильич*, начальник управления дошкольного и внешкольного образования Министерства образования и науки, молодежи и спорта АР Крыма Валентина Константиновна Бойкору, вице-президент Ассоциации деятелей кинообразования и медиапедагогике Украины Елена Вильевна Куценко, заместитель директора УВК «СЗШ II ступени-лицей г. Новояворовска Львовской области, учитель предмета «Медиакуль-

тура» Наталья Михайловна Шипка. С американской стороны – доктор Рене Хоббс, Harrington School of Communication and Media at the University of Rhode Island. От Узбекистана – кинорежиссер Николай Борисович Чижов.

Светлана Ивановна Гудилина, руководитель образовательного проекта, отметила, что цель Медиафестиваля – развитие медиатворчества школьников, которые увлекаются медиа, любят осваивать новые технологии и создавать яркие и познавательные медийные работы.

Александр Викторович Федоров в своем приветствии вспомнил высказывание Маршала Маклюэна, что жизнь человека в современном

мире обязывает его быть медиаграмотным. А Медиафестиваль дает возможность развивать ушшимся различные направления своей медиакомпетентности и творческие способности. И это очень хорошо вписывается в новую тенденцию, поддерживаемую сегодня ЮНЕСКО, – синтез информационной и медийной грамотности.

Для международного медийного проекта были выбраны три темы — «Экология в нашей жизни», «Край, в котором мы живем» и «Моя школа».

С работами школьников можно познакомиться на странице фестиваля <http://art.ioso.ru/mediafestival/2014/projects.htm>

Прошел первый вебинар в рамках проекта «Медиаобразование в России и США»

Прошел первый вебинар в рамках проекта «Медиаобразование в России и США» <http://art.ioso.ru/rusa/>, на котором участники обсудили ключевые понятия и направления сотрудничества по обмену опытом. На семинаре американские коллеги предложили один из приемов анализа медиатекста с использованием вопросов медиаобразовательного смартфона. Приглашаем

всех принять участие в разработке авторских методических подходов по восприятию медиатекстов. Работы можно присылать по адресу gudilinas@mail.ru, они будут представлены на веб-странице проекта.

**С.И. Гудилина,
Ученый секретарь ФГНУ
ИСМО Российской академии
образования**

Детское кино – детям и взрослым: совещание директоров интернатных учреждений на базе Медновской школы-интерната

27 ноября 2013 года на базе Медновской санаторной школы-интерната по инициативе Министерства образования Тверской области было проведено плановое совещание директоров школ-интернатов, детских домов, коррекционных школ по теме «Формы и

методы воспитательной работы в интернатном учреждении: кино-воспитание и медиаобразование».

Сегодня в детских домах и школах-интернатах нашей России находится большое количество детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей с ог-

раниченными возможностями здоровья. Именно в этих учреждениях должна быть создана воспитательная среда, в которой ребёнок почувствовал бы себя нужным людям, где он был бы погружён в семейную атмосферу любви и нежности, в систему, которая раздвинула бы стены учреждения и вывела каждого воспитанника в безграничный окружающий мир с его проблемами и интересами.

Велика в этом плане возможность киноискусства. Важно помнить, что существует специфика возрастного восприятия, возрастных интересов, возрастного жизненного опыта, без учёта которых не достигнуть желаемого – адекватного восприятия ребёнком того, что заложено в кинопроизведении.

В своей работе воспитателю важно отталкиваться от сущности нравственно-эстетического развития учащихся, целей и задач современной социальной среды, особенностей и роли кинематографа в общей системе воспитания подрастающего поколения.

Виталий Солдатов, директор Медновской санаторной школы-интерната, на базе которой проходило совещание, представил систему киновоспитания и медиаобразования «Кино-Отрок». Конкретика этой системы была дана в учебном пособии «Нравственно-эстетическое развитие воспитанников интернатных учреждений средствами кино» (Солдатов В.В., Баранов О.А. Нравственно-эстетическое развитие воспитанников интернатных учреждений средствами кино. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. 216 с.), экземпляр которого

получили все участники совещания с пожеланиями умело использовать этот материал в творческих авторских вариантах.

Система киновоспитания в Медновской школе-интернате развивается в традициях Тверской модели киновоспитания, заложенной в 1957 году в деятельности киноклуба им. А.П. Довженко на базе школы-интерната № 1 г. Калинина. Именно об актуальности проблемы, её предпосылках и преемственности говорил в своём выступлении основоположник модели – профессор Олег Баранов. Он подчеркнул, что талантливый педагогический коллектив школы-интерната успешно решает проблему, широко раздвигая стены школы в окружающий мир.

С 2010 года школа-интернат при поддержке Министерства образования Тверской области стал организатором Тверского межрегионального кинофестиваля «Детское кино – детям!». В рамках кинофестиваля проводится научно-практическая конференция «Актуальные вопросы кинопедагогике и медиаобразования». Материалы конференции Тверского межрегионального кинофестиваля также были вручены участникам семинара.

С 2004 года совместно с ГБУК «Тверской областной центр детского и семейного чтения им. А.С. Пушкина» проводится проект «Кино и Книга», о содержании которого рассказали библиотекари центра и школы-интерната Вероника Саед, Елена Жукова и Анна Безгалова.

Учителя русского языка и литературы Марина Блинова и Татьяна Исакова познакомили слуша-

телей с удивительно интересными проектами «Школьный кинозал» и «Газета “Отрок”». Творчество школьной видеостудии было представлено 3-минутной видеоработой воспитанницы 9 класса Веры Цветковой «Я за тебя рада». Она была сделана весной 2013 г. и недавно стала дипломантом XV национального этапа Международного фестиваля любительских фильмов «Рыбий глаз» (Иркутск) в номинации «Детское кино».

После перерыва участники совещания стали свидетелями удивительного действия «Тайны малахитовой шкатулки» – киновечера, посвященного 135-летнему юбилею Павла Бажова (автор и режиссёр – старший воспитатель Елена Солдатова). Сказочные миниатюры в исполнении воспитанников различных возрастов гармонично чередовались с показом фрагментов художественных и мультимедийных фильмов по произведениям П.П. Бажова. Диафильм и компьютерная анимация производства школьной видеостудии – всё это тоже было в коллекции драгоценностей малахитовой

шкатулки. Часовое действие пролетело как сказочный миг!..

Приятно было смотреть на зрительный зал: симпатичные, нервнодоушные лица воспитанников, адекватно реагирующих на происходящее, радостно воспринимающих успехи своих товарищей. По сути дела, вовлечённым в мероприятие оказался каждый ребёнок...

Система воспитательной работы, предложенная педагогическим коллективом, вызвала живейший интерес участников совещания. Одновременно директор интернатных учреждений познакомились с прекрасными работами художественной фотографии, выставками декоративного рисунка и проектом «Тематические зелёные уголки».

Приятно, что, несмотря на сложности времени, в нашей среде есть педагогические коллективы, которые адекватно отвечают на требования общества, создают все условия для развития творческого потенциала личности, помогают разобраться в огромнейшем информационном пространстве.

**О.А. Баранов,
профессор**

4 марта 2014 г. Институтом развития образования Кировской области, была проведена «I Всероссийская научно-практическая конференция «Ресурсы педагогического сообщества в глобальном информационном пространстве»

Цель конференции – изучение вопросов медиаобразования, создания и применения медиаресурсов в системе образования в условиях развития информационного общества. Участники конференции: сотрудники ИРО Кировской области, члены Ассоциация учителей и преподавателей информа-

тики Кировской области, Кировского регионального отделения общественной организации «Лига юных журналистов», российские ученые, исследователи в области педагогики, психологии, медиаобразования, социологии, философии, деятели науки, культуры, образования, админист-

раторы образовательных организаций, преподаватели, учителя, педагоги дополнительного образования, воспитатели, лица, курирующие вопросы информатизации в образовательных организациях, представители общественности, СМИ, студенты.

География участников: Москва, Владивосток, Екатеринбург, Казань, Нижний Новгород, Новосибирск, Таганрог, Иркутская, Ростовская, Ярославская области, Красноярский, Краснодарский, Пермский край, Университет г. Грайфсвальда (ФРГ), Киров, Кировская область (Слободской, Советск, Верхнекамский, Кирово-Чепецкий и другие районы).

Основные направления работы конференции: 1. Инновационные технологии, формы и методы организации внеурочной деятельности учащихся с использованием медиаресурсов. 2. Медиаресурсы в развитии информационно-образовательной среды школы. 3. Медиаобразование как фактор взаимодействия педагогических систем на международном, межрегиональном уровнях. 4. Апробация и внедрение медиа-оборудования в условиях реализации ФГОС. 5. Оценка эффективности учебных модулей и спецкурсов в сфере медиаобразования. 6. КИМы для оценки образовательных результатов учащихся по освоению ИКТ. 7. Сетевой подход к реализации дополнительных образовательных программ в сфере ИКТ и медиа.

На конференции присутствовали более 60 человек и впервые были рассмотрены вопросы медиаобразования, формирования медиакультуры учащихся и медиакомпетентности педагогов, развития педагогического сообщества и медиасреды современной образовательной организации, создания и применения разнообразных медиаресурсов в условиях модернизации образования и развития информационного общества.

Информационная поддержка осуществлялась научно-популярным журналом «Образование в Кировской области», сайтами Департамента образования Кировской области, Института развития образовании Кировской области, кафедры информационно-технологического и физико-математического образования ИПО Кировской области, детским телевидением отряда «Каравелла» г. Екатеринбурга.

Конференция способствовала актуализации деятельности педагогического сообщества в направлении медиаобразования, формирования культуры создания и применения медиаресурсов предвидения траектории развития личности в обществе, в глобальном информационном и медийном пространстве. По итогам конференции опубликован электронный сборник конференции (ISBN 978-5-91061-376-2), в который включены не только публикации выступающих, но и мультимедийные приложения (презентации, фото, видео, аудио подкасты).

М.В. Кузьмина

Европейская конференция по информационной грамотности

Европейская конференция по информационной грамотности (European Conference on Information Literacy) прошла 22-25 октября 2013 в Стамбуле под эгидой ЮНЕСКО и ИФЛА. В работе конференции приняли участие 367 экспертов из 57 стран мира. Среди них – российские профессора Н.Гендина, И.Фатеева и А.Онкович.

ЕСIL – международная конференция, в состав организационного и программного комитетов которой входят более ста известных экспертов из более шестидесяти стран мира. Организаторами конференции выступили Департамент информационного менеджмента Университета Хатшепсут (Турция) и Департамент информационных и коммуникационных наук Университета Загреба (Хорватия).

Информационная грамотность, медиаграмотность и обучение в течение всей жизни – основная тема конференции. ЕСIL нацелена на объединение усилий ученых и специалистов в области информации, медиа, педагогов, политиков, предпринимателей и всех других заинтересованных сторон из разных стран мира для обмена знаниями и опытом. Представители медиасообщества на подобных форумах собираются вместе, чтобы обсудить актуальные вопросы, последние события, достижения теории и передовой практики.

Конференция выявила приоритетные проблемные области, определила профессиональные стратегии в сфере продвижения медиа– и информационной гра-

мотности, высветила передовой опыт в этой области, а также содействовала укреплению международного сотрудничества. В частности, обсуждались проблемы информационной грамотности и обучение в разных аспектах, связанные с ней понятия, методы и приемы ее исследования, информационное поведение, сетевая информационная грамотность, информационная грамотность и библиотечно-информационное образование, а также проблемы управления знаниями, информационной грамотности в разных дисциплинах, в разных культурах и странах, в разных контекстах.

Представлялся лучший опыт в сфере медиа– и информационной грамотности, образования, интеграции в учебные программы, технологии и методы обучения, педагогическое проектирование, разработки учебных программ, измерение и оценка, веб-обучение, электронное обучение). Речь шла о перспективах новых технологий и инструментах (Web 2.0, Web 3.0, мобильные технологии).

Среди выступавших: Мария-Карме Торрас Кальво, председатель Секции информационной грамотности ИФЛА, директор библиотеки Колледжа Университета Бергена, Норвегия), Ральф Каттс, директор компании «Allimar Ltd.» (Эдинбург, Шотландия), Альберт Букхорст, эксперт Европейской сети школьных библиотек и информационной грамотности, профессор Университета Амстердама (Нидерланды), Ласло Карвалич,

профессор Университета Сегеда, (Венгрия), Хесус Лау, профессор университета Веракруз (Мексика), Альберт Буххорст, эксперт Европейской сети школьных библиотек и информационной грамотности, профессор Университета Амстердама (Нидерланды) и др. Профессору Наталии Гендиной из России организаторами конференции была оказана честь выступить в качестве приглашенного докладчика. Всего такой статус на конференции имели 12 мировых специалистов, занимающихся проблемами продвижения идей медиа- и информационной грамотности.

Нельзя не отметить вклад в организацию и проведение конференции сопредседателей оргкомитета – декана факультета информационного менеджмента Университета Хатшепсут Серап Курбаноглу (Анкара, Турция) и Сони Шпиранец – профессора Университета Загреб (Хорватия). Именно они сделали все, чтобы конференция прошла на наивысшем научном уровне.

Конференция предусматривала различные типы участия, такие как: пленарные доклады, постеры, семинары, панельные дискуссии, форматы «PechaKucha», мастер-классы приглашенных докладчиков, Форум докторантов. Каждая форма проведения конференции имела различные требования и ограничения по объему, распределению времени и содержанию.

Был создан и постоянно обновлялся сайт конференции, изданы тезисы всех участников. Некоторым докладчикам было предло-

жено подготовить развернутые публикации, которые будут опубликованы в престижных европейских изданиях. В частности, наш доклад о медиадидактике высшей школы появится в журнале *Communications in Computer and Information Science* известного европейского издательства Springer.

Привлекало разнообразие научных действий. Чрезвычайно понравился формат «PechaKucha» (презентация 20 слайдов по 20 секунд каждый, после пяти презентаций – вопросы, ответы и обсуждения), мастер-классы, встречи с «классиками» (в частности – с автором понятия «информационная грамотность» Полом Зурковски), постеры (некоторые из них в уменьшенном формате можно было взять с собой), розыгрыш в лотерею двух новых и актуальных книг по информационной грамотности, презентация издательств и т.п. Но наилучшее – возможность общения с коллегами, обмен опытом.

Конференция в Стамбуле наглядно продемонстрировала необходимость объединения усилий ученых и специалистов в области информации и медиа, педагогов, политиков, предпринимателей и всех других заинтересованных сторон из разных стран мира для обмена знаниями и опытом, для обсуждения актуальных вопросов, новых теорий и передовой практики в сфере информационной и медиаграмотности.

**А.В.Онкович,
доктор педагогических наук,
профессор (Киев)**



ИСТОРИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Media Education History

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИДЕЙ В МОСКВЕ XVII ВЕКА И ИХ ФИЛОСОФСКИЕ ОРИЕНТИРЫ

А.А. Черный,
кандидат философских наук,
Черниговский Национальный педагогический
университет имени Т.Г.Шевченко

Аннотация. В статье исследуются исторические корни развития медиаобразования в Москве XVII века. Анализируются философско-образовательные идеи того времени, их влияние на процесс становления медиаобразования. Освещаются ключевые исторические, литературные и философские источники медиаобразования XVII века.

Ключевые слова: медиаобразование, медиафилософия, культура, религия, гуманизм.

History of formation and development of media education ideas in Moscow XVII century and their philosophical orientation

Dr. A.A. Chorny,
Chernigov National Pedagogical University

Abstract. The historical facts of the development of media education in Moscow XVII century. Analyzes the philosophical and educational ideas benchmarks that time, and their influence on the process of becoming media education. Highlights key historical, literary and philosophical sources of media XVII century.

Key words: media education, mediafilosofiya, culture, religion, and humanism.

Современное медиаобразование в России развивается по индивидуальному пути, но при этом оно координирует свое движение в русле современного европейского и мирового философско-образовательного развития. Ведь на сегодняшний день, благодаря медиаобразованию, мировое прогрессив-

ное человечество достигло колоссальных результатов в процессе своей деятельности по усвоению и преобразованию окружающего мира, в стремлении перенять, изучить и воплотить на практике лучшие формы организации жизни общества и социального устройства, которые должны способствовать

раскрытию заложенного в человеке. Способность мышления, творческого процесса восприятия мира и его перестройка сопровождаются изменениями в медиаобразовательных философских идеях, которые коренным образом влияли на человеческую жизнь и приводили к координальным изменениям в обществе и самом человеке.

Подавляющее большинство людей желает получить от медиаобразования практическую пользу и личную выгоду. Хотя есть и такие, кто стремится от медиаобразования получить духовное совершенство, уверенность, равновесие и в некоторой степени - наслаждение. Поэтому в историческом исследовании и философской трактовке медиаобразовательных идей и их гуманистического содержания мы должны использовать различные подходы.

Это поможет нам исследовать влияние философии бытия на медиаобразовательные идеи, которые возникали у мыслителей благодаря характерным историческим и жизненным обстоятельствам, а также желанием и стремлением прогрессивных руководителей или исторических личностей.

Анализируя истоки зарождения медиаобразовательных идей мы, благодаря историческим материалам и фактам, видим, как мыслители XVII века реагировали на конкретные социальные запросы и образовательные процессы в России того периода. Они чувствовали, что государство и общество нуждаются в печатном слове и проповеди, поэтому, следуя этим запросам, открывали школы, ти-

пографии, то есть создавали медиаобразовательное пространство. Здесь нужно акцентировать внимание на том, что, прежде всего, к созданию этого пространства мыслителей вдохновляло социальное развитие общества.

Кроме этого мы должны обратить внимание также на исторические процессы и общественные запросы. При этом нельзя забывать и прогрессивных государственных деятелей, которые в XVII веке создавали условия и практически способствовали развитию медиаобразования. Большинство мыслителей XVII века были религиозными предводителями и духовными наставниками-практиками, поэтому в печатном слове они видели практическую пользу и положительный результат.

Важно заметить, что смысловая насыщенность понятия «медиаобразование» значительно шире, чем понимание этого понятия в практической жизни. Она включает в себя не только практический учебно-образовательный процесс усвоения, аккумуляции, передачи и распространения знаний, фактов, идей, обучение различным формам самовыражения при помощи медиа. Это односторонняя трактовка медиаобразования. Медиаобразование, по нашему мнению, также связано с духовной природой человека и особенностями выявления человеческого в идеях, творчестве, искусстве. В общем, этот процесс медиаобразовательного развития человека можно назвать отражением духовного бытия человека и его запросов к учебно-образовательному процессу. Поэтому сегодня

на большинство исследователей роли медиаобразования в учебно-воспитательном процессе в России акцентируют наше внимание на духовных факторах.

Следуя этому в историко-философском исследовании, мы должны подробно изучать как материальные первоисточники и их роль в медиаобразовательном процессе, так и духовные факторы. Ведь история становления и развития медиаобразовательных идей в Москве в XVII веке связана с церковными учебно-образовательными учреждениями, которыми на то время были славянские школы. Именно славянские школы в XVII веке были первыми фундаментальными ячейками не только философско-образовательных, но и медиаобразовательных традиций, которые постепенно были вплетены в ментальность народа и сегодня позволяют нам проводить философско-образовательный анализ.

Из архивных источников нам известно, что в XVII веке в Москве, на территории Андреевского монастыря начали свою учебно-образовательную деятельность несколько ученых-монахов. Они открыли свои богословские школы и начали набирать учеников. Среди первых учеников, открытой ими при монастыре школы был и сам Федор Ртищев, известный среди московской знати богатый человек который симпатизировал всему прогрессивному, особенно в сфере общего образования и приобретения научных знаний.

Для расширения своей деятельности, ученые монахи кроме религиозных учебно-образовательных практик начали занимать

ся и издательской или медийной деятельностью. Они редактировали греческие богослужебные книги, переводили произведения греко-византийских и западноевропейских авторов, писавших проповеди, философские работы, а также исторические документы. Вся литературная, переводческая и научная работа требовала медийного распространения, то есть необходимости осуществлять издательскую деятельность. Поэтому при этих учебных заведениях создавались типографии.

Постепенно учебно-образовательный и медийный процессы начали давать свои результаты. В частности из архивных материалов известно, что Федор Ртищев, получив необходимые знания, осмыслил, что они необходимы для широких слоев российского общества. Именно поэтому он в 1648 году за собственные средства основал подмосковный Андреево-Преображенский «училищный» монастырь для распространения «свободных премудростей». Приглашенные Ф.Ртищевым ученые-монахи практиковали здесь в основном переводы с духовной, юридической, исторической и естественной литературы. Также они образовали школу, где можно было учиться «хитростям грамматическим и философству книжному» [Челышев, 1999, с.67].

Этот двуединный религиозно-образовательный и медийно-образовательный процесс в тогдашнем обществе играл положительную роль. Ведь он как в религиозно-образовательной сфере, так и в массмедийной XVII века, вобрал в себя лучшие российские образователь-

ные традиции и лучшие мировые образовательные идеи и правила. Поэтому, по нашему мнению, польза от учебно-образовательной и масмедийной деятельности Ф.Ртищева была ощутима как в Москве так и в других городах России. Ведь именно в отдаленные регионы России после окончания обучения отправлялись работать в религиозной или светской сфере выпускники Андреево-Преображенского «училищного» монастыря.

Переведенные в Андреево-Преображенском «училищном» монастыре на русский язык труды христианских и античных мыслителей интересовали многих прогрессивных русских людей того времени. В их числе был и сам Федор Ртищев, который, согласно историко-литературным данным, в то время перебивал в большом желании получить знания духовные и практические от прочитанных книг [Новиков, 1999, с.402].

Благодаря подвижнической деятельности Федора Ртищева была создана несистематическая славянская школа, в которой, наряду с учебно-образовательной работой, было посеяно первые зерна медиаобразовательной деятельности. Эти зерна медиаобразования прорастали значительным количеством книг, в которые вошли переводы, а также оригинальные работы московских мыслителей религиозно-философского характера.

Хотя оригинальные работы московских мыслителей были небольшие по объему и касались главным образом христианских проповедей и посланий к людям в

период религиозных праздников. Однако нам не следует забывать, что это было лишь зарождение медиаобразовательных идей на территории России XVII века. Поэтому «Ртищевский ученый кружок» получил положительные отзывы среди населения за итогами его работы.

Этот кружок выделялся позитивными результатами своего развития. Постепенно в нем вместе с духовными, начали предоставлять и прикладные знания научного характера, формируя при этом умения и навыки учащих по определенным отраслям знаний. Хотя в целом доминирующая роль в «Ртищевском ученому кружке» принадлежала православным священникам, потому что именно православная церковь предоставляла помещение для проведения занятий, а ее монахи-философы занимались переводами христианской и античной литературы.

Однако тот факт, что все это происходило в Москве, дает нам право сделать вывод о зарождении и развитии медиаобразования в России уже в XVII веке. Следует отметить, что не только ученые-монахи, и образованные бояре ускоряли развитие учебно-образовательного и медиаобразовательного процессов в России.

Должное уважение в развитии этого процесса следует отдать царю Алексею Михайловичу. Именно он первым пригласил в Москву известных ученых и переводчиков Е.Славинецкого, А.Сатановского, Д.Птицкого. На данных мыслителей была возложена значительная работа не только учебно-образовательная, но и медиаобра-

зовательная. Которая была связана с подготовкой книжных изданий и переводов.

Следуя пожеланиям царя Алексея Михайловича, Епифаний Славинецкий основал греко-латинскую школу, которая с 1651 года действовала на территории Московского Чудова монастыря. Данная школа, кроме духовного образования, была предназначена для подготовки профессионально образованных печатников для царского печатного двора и переводчиков. Сегодня мы можем констатировать, что вся царская медиаобразовательная стратегия была верной: постепенно начали появляться положительные результаты как в учебно-образовательном так и в медиаобразовательном процессах.

Ректором данной греко-латинской школы был назначен Е.Славинецкий, который не только руководил учебно-образовательным учреждением, но и выполнял значительную медиаобразовательную работу, как автор нескольких адаптированных для школы произведений. Вместе с переводами трудов европейских мыслителей разных эпох, Е.Славинецкий занимался разработкой и редактированием учебно-образовательной литературы. Он выступил составителем «Лексикона греко-славяно-латинского» и «Лексикона филологического», которые в то время были необходимы для его школы. Медиаобразовательная работа Е.Славинецкого как для региона Москвы, так и для всей территории России, была ощутима и значима. Подтверждение этих слов – факты, по которым литературное насле-

дие Е.Славинецкого в Москве насчитывает более полутора сотен различных жанров. Именно за такую фундаментальную подвижческую медиа работу мы можем трактовать его труды, как одного из когорты мыслителей-основателей медиаобразовательных идей в Москве и России.

Значительная работа проводилась Е.Славинецким в обеспечении учащихся учебниками и литературой учебно-методического и морально-этического характера. В 1657 году он издал «Букварь» и несколько чисто педагогических программных трактатов, в частности «Гражданство обычаев детских» как интерпретированный перевод оригинального произведения Эразма Роттердамского. Согласно исследованиям ученых, «Гражданство обычаев детских» определенным образом дискутирует с известным российским литературно-дидактическим памятником XV-XVI веков «Домостроем», но не противопоставляет и не критикует, а предлагает разносторонние характеристики жизни и поведения подростка. Учебно-воспитательная система при этом заключает в себе цели, которые должны воплотиться в постоянные референтные направления деятельности: как вести себя с родителями, учителями, в школе при обучении, в процессе общения, отношении к книгам [Брайловский, 1890, с.247].

В итоге, работы Е.Славинецкого имеют большое количество медиаобразовательных идей, которые он лично воплощал в жизнь и аналогичным образом этот процесс продолжали его коллеги ученики и

последователи. Примечательно, что медиаобразовательные идеи мыслители четко связывали с гуманистическими и просветительскими ориентирами, которыми в то время жила европейская наука, образование и философия.

С философско-образовательной точки зрения это, достаточно оригинальная для нас интерпретация Е.Славинецким философских текстов Эразма Роттердамского и новый взгляд на философско-педагогические трактаты того времени. Сегодня этот медиаобразовательный прием часто применяют педагоги-практики, но в XVII веке это было новшество, которое дало начало новому жанру в педагогической литературе.

Для основания и развития медиаобразовательных идей и проектов Е.Славинецкий сделал очень много, как для того времени. Прогрессивным со стороны мыслителя можно считать преподавание в его школе предметов на славянском и греческом языках, а также надлежащее уважение к латинскому языку. Логично продолжая свою медиаобразовательную линию, он в 1650 году работал над переводом словаря А.Калепина «Лексикон латинский» на основе которого, позже им был составлен «Лексикон славяно-латинский». Хотя, по мнению, исследователя истории российского образования Григория Мирковича: «Латинской языка Епифаний не любил...» [Миркович, 1878, с.9].

Однако сегодня мы знаем, что в медиаобразовательном пространстве преобладает прагматичный ум и практическая необходи-

мость, а «любовь» или «не любовь», поэтому деятельность Е.Славинецкого была порождена жизненной необходимостью. Ведь современная философия медиаобразования развивается по восходящей линии, ориентируясь на запросы человеческого бытия. Многие скептики, могут не согласиться с нашим мнением, но исчерпывающий ответ на этот вопрос мы сможем получить только после всестороннего исследования истории медиаобразовательных идей и онтологических закономерностей современного медийного развития мира.

Заметим лишь, что, несмотря на огромный фактический и теоретический материал, накопленный наукой об истории развития медиаобразовательных идей в России, решающие обобщения в этой области еще не сделаны. Для нас, собственно говоря, важно отметить три обстоятельства, имеющие первостепенное значение для рассмотрения онтологической проблематики истории медиаобразовательных идей в России.

Первая из них касается взаимоотношения философии, как любви к мудрости и медиаобразования, как роли печатной литературы, слова мыслителя и учителя в учебно-образовательном процессе. Здесь мы исходим из того, что философия компенсирует богатством опосредованных связей, те вопросы образовательной сферы, которые требовали философского обоснования.

Поэтому медиаобразовательная деятельность Е.Славинецкого и Ф.Ртищева была порождена жиз-

ненной необходимостью, или философией жизни общества XVII века. Второе обстоятельство связано с исследованием исторического развития медиаобразовательных идей на территории России в целом и в Москве в частности. Это нужно для углубления научного познания истории медиаобразования в России. Ведь в разные времена истории, мыслители с прогрессивным мировоззрением, развивали и двигали вперед учебно-образовательную систему, пропагандируя при этом медиаобразовательные идеи.

Но, несмотря на все противоречия религиозного и научного мировоззрений, в XVII веке каждый шаг вперед в философско-образовательном развитии человечества был неизменно связан с медиаобразовательными средствами, основным из которых было книгопечатание. Через медиа, или книгопечатание в XVII веке, мыслители влияли на общество и его развитие в желательном гуманистическом направлении.

Третьим обстоятельством было то, что XVII век в России, согласно научным данным историко-образовательных исследований, был веком развития учебно-образовательных учреждений. Поэтому медиаобразовательные идеи должны были обслуживать этот процесс, и каждый шаг вперед в образовательном развитии человечества был неизменно связан с его медиаобразовательной философией, ее идеями и концепциями, на чем акцентирует внимание наша работа и исследования современных историков, философов и педагогов.

Итак, существование и развитие медиаобразовательных идей в России и мире – непосредственное продолжение философско-образовательной линии освоения человеком действительности, которая возникла в медийном развитии человечества раньше и была продолжена в XVII веке, как неотъемлемый элемент практического прогресса человеческого учебно-образовательного развития.

Характерной особенностью медиаобразовательных идей в историческом ракурсе, всегда было их органическое единство с онтологической проблематикой, повседневной жизнью человека, теснейшим слиянием их с мировоззрением народа, потому медиаобразовательные идеи были и остаются ключевой формой выражения философского осмысления и отражения действительности.

В современном медиаобразовательном процессе, все исследователи солидарны в том, что нужно философское онтологическое обоснование обучения и воспитания, потому что они – ключевые факторы бытия человеческого общества. Ведь только историко-философский анализ обучения и воспитания дает нам возможность исследовать их как онтологическое явление. Оно связано с жизнетворчеством и культурно-образовательной деятельностью, которая под влиянием истории влияет на структурно-организационный и структурно-функциональный процесс человеческого бытия.

Медиаобразование при этом всегда помогало и помогает сори-

ентировать людей на ценностные основы, которые присущи воспитательным и образовательным теориям. Благодаря медиаобразовательным ресурсам можно корректировать их содержание и принципы в соответствии с историческими обстоятельствами и требованиями общества. Все это, по нашему мнению, делает философское обоснование медиаобразования полезным и необходимым условием при рассмотрении онтологических, аксиологических, праксиологических и других основ учебно-воспитательного процесса.

Сегодня подавляющее большинство людей считает, что учебно-образовательный и воспитательный процессы проходят по четко спланированным и годами, выверенными планами и программами, поэтому задача учебного заведения научить человека практически использовать знания, как «блага жизни» и тогда для него осуществятся все выгоды от жизни. Таким образом, дело сводится к тому, чтобы «обученный человек» смог умело приспособить знания к своей жизнедеятельности и тем самым утвердить «величие образования». Недостаток подобного подхода к образованию заключается в недооценке активного начала самого человека, которая в своей жизнедеятельности, или в медиапространстве выступает, прежде всего, как творческая личность, а уже потом, как потребитель материальных и духовных благ.

Выводы. Медиа сегодня пронизывают все сферы человеческого бытия, все формы общественного сознания, ибо медийный мир оли-

цетворяет собой все богатства общественной жизни благодаря своему общественно-историческому развитию. Поэтому для нас сегодня актуальным является исследование исторического прошлого медиаобразовательных идей XVII века, а также утверждение современных мировоззренческих медиаобразовательных ориентиров.

Ведь медиаобразовательные идеи XVII и XXI веков важны, как для каждого человека в отдельности, так и для общества в целом. Большая ответственность сегодня лежит на медиаобразовании, оно способно помочь отделить зерна от плевел. Поэтому ответственность за современное состояние медиаобразования должны взять на себя как педагоги-гуманитарии, так и мыслители-философы. Ведь гуманитарная сфера во все исторические периоды была призвана обеспечить формирование стремления к моральным идеалам, которые в течение нескольких веков, оставались ориентиром для людей. Человек от медиаобразования как раньше, так и сегодня ждал и ждет не только практического, но и духовного наполнения. Поэтому целесообразно рассматривать медиаобразовательные идеи и проблемы в исторической динамике философско-образовательного развития. Ведь это не только не противоречит богатому социальному и духовному содержанию истории медиаобразования, но и позволяет проследить становление развития и передачи от поколения к поколению жизненной мудрости.

Литература

Брайловский С. Филологические труды Епифания Славинецкого // Русский филологический вестник. 1890. № 23. С.236-250.

Миркович Г. О школах и просвещении в патриарший период (Отдел наук) // Журнал Министерства народного просвещения. СПб: Типография Балашева В.С., 1878. Ч.СХСVIII. С.1-63.

Новиков Н.И. Житие Федора Ртищева. М.: Vega, 1999. Ч.18. 434 с.

Чельшев Е.П. Ртищевское братство в Андреевском монастыре // Рукописные собрания церковного происхождения в библиотеках и музеях России. М., 1999. С. 67-70.

References

Brailovskii, S. Philological works Epiphany Slavinsky // Russian Philology Gazette. 1890. № 23, p.236-250.

Cholyshev, E.P. Rtishchevskaya Andreevskom monastery brotherhood / E.P.Chelyshev // Script ecclesiastical origin meeting in libraries and museums in Russia: Conference Proceedings 17-21 November 1998, Moscow, 1999, p. 67-70.

Mirkovic, G. About schools and education in the patriarchal period (Department of Science) // Journal of the Ministry of Education. St. Petersburg: Typography Balasheva V.S., 1878. Part SXSVIII, p.1-63.

Novikov, N.I. Life of Theodore Rtischev. Moscow: Vega, 1999. Part 18. 434 p.

**ПРОБЛЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРОИЗВЕДЕНИЙ
АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ МЕДИАКУЛЬТУРЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ВЕДУЩИХ
МЕДИАПЕДАГОГОВ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА***

И.В. Челышева,
кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский государственный педагогический институт
имени А.П.Чехова, Ассоциация кинообразования и
медиапедагогике России

Аннотация. Статья посвящена изучению основных положений анализа произведений аудиовизуальной медиакультуры, представленных в исследованиях ведущих отечественных медиапедагогов на этапе эстетически ориентированного медиаобразования – Ю.М.Рабиновича, С.Н.Пензина, Ю.Н.Усова и др.

Ключевые слова. Медиаобразование, медиакультура, анализ аудиовизуальных медиатекстов, эстетическая концепция медиаобразования.

**Problems of aesthetic analysis of audiovisual works in the media
culture studies of Soviet leading media educators**

Dr. Irina Chelysheva,
Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute,
(Taganrog, Russia),
**Member of Russian Association for Media
Education**

Abstract. Article examines the basic concepts and analysis of audiovisual media culture works presented in the studies leading Soviet media educators in step aesthetically oriented media education – J.Rabinovich, S. Penzin, Y.Usov et al.

Keywords. Media education, media culture, audiovisual media texts analysis, aesthetic concept of media education.

Значительный вклад в разработку теоретических и методических проблем эстетического анализа аудиовизуальных произведений медиакультуры во второй половине XX века внесли известные российские медиапедагоги – О.А.Баранов, С.Н. Пензин, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов и др.

Кинообразовательная деятельность Ю.М. Рабиновича много лет осуществлялась в работе факультатива и была тесно связана с уроками литературы. Он выступал за комплексное изучение произведений экранной медиакультуры, включавшей изучение истории и теории кино, подготовку школьников к на-

* Статья написана при финансовой поддержке гранта РГНФ «Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960-2011)», проект № 12-06-00139.

писанию докладов по тематике кино, заседания киноклуба, просмотр и обсуждение фильмов, устное и письменное рецензирование.

Придавая большое значение эффективности кинофакультативных занятий, Ю.М. Рабинович акцентировал внимание на необходимости художественного анализа кинопроизведений, выделяя последний в качестве фактора развития зрительской культуры личности: «факультативы учат воспринимать кино как искусство, анализировать фильм как художественное целое, формируют зрительскую культуру школьников, ту культуру, которая определит эстетические оценки фильмов будущего» [Рабинович, 1991, с.114].

На основе многолетнего опыта работы в школе Ю.М. Рабиновичем были выделены следующие формы работы с фильмом:

1. Доклады учащихся об отдельных режиссерах, актерах или фильмах;
2. Обсуждение фильмов, затрагивающих ребят своей темой, поставленной проблемой;
3. Работа над рецензией и сочинением [Рабинович, 1991, с. 114].

Проблематика анализа произведений киноискусства, по мнению Ю.М. Рабиновича, выступала важным компонентом и в подготовке будущих педагогов. Так, во второй половине 1960-х годов в Курганском пединституте под руководством Ю.М.Рабиновича были проведены спецкурсы «Русская литература и кино» и «Советская литература и кино», где анализу фильмов был посвящен цикл занятий.

Программа была тесно связана с подготовкой к будущей педа-

гогической деятельности студентов, которые учились анализировать фильм, работать с научной литературой, статьями, публикациями и рецензиями по проблематике киноискусства. Интеграция литературы и кинообразования в процессе обучения позволяла студентам освоить «методики сравнительного анализа фильма и литературного произведения; умение использовать знания теории литературы и теории кино в практическом анализе произведения; использование интереса школьников к кино для повышения культуры чтения; развитие культуры речи и навыков анализа экранного и литературного произведения и т. п.» [Рабинович, 1991, с.75-76].

В качестве важных умений будущих учителей Ю.М.Рабиновичем резонно выделялись аналитические: «От докладчика требуется умение высказать свое суждение о фильме, вступить, если есть необходимость, в полемику со своими товарищами или известным критиками, представить, как анализируемый фильм может быть воспринят учениками, к которым докладчик придет через несколько месяцев в качестве учителя» [Рабинович, 1991, с. 114].

В сущности, все формы работы студентов были тесно связаны с анализом кинопроизведений и научной литературы по киноведческой тематике. К примеру, подготовка докладов и выступлений, основанных на материале фильмов-экранизаций включала несколько основных этапов:

- а) тщательное изучение экранизируемого произведения, но-

вейших его толкований в литературоведении и критике;

- б) просмотр фильма;
- в) знакомство с трудами по проблемам экранизации творческой истории фильма, чтение сценария (если он доступен);
- г) возвращение к тексту;
- д) вторичный просмотр фильма или его отдельных эпизодов;
- е) составление текста доклада» [Рабинович, 1991, с. 74].

В процессе этой работы студентам было необходимо проявить оценочные навыки, умения анализировать кинопроизведение, иметь определенный уровень знаний по истории и теории литературы и кино. Основными принципами кинообразования студентов, по мнению Ю.М.Рабиновича выступали:

1. Приобщение студентов к основам знаний о киноискусстве, знакомство с теорией кино;
2. Использование знаний по теории литературы для изучения экранного искусства.

В трактовке профессора Ю.Н.Усова анализ медиатекстов «одновременно решает несколько задач. Он позволяет ... сохранить целостность впечатления от увиденного на экране, прояснить причины эмоциональной реакции на фильм, многосторонне рассмотреть систему взглядов художника на мир, которая раскрывается в развитии звукопластических тем, развернутых в пространственно-временной экранной реальности» [Система аудиовизуального образования..., 1992. с. 13].

Понятие «аудиовизуальной грамотности» совершенно справедливо связывалось Ю.Н.Усовым с анализом звукозрительного об-

раза [Федоров, 2003]. Этот процесс состоит из нескольких этапов: 1) восприятие динамически развивающихся зрительных образов; 2) сохранение в памяти уже прошедших на экране звукопластических мотивов, элементов звукозрительного образа, и 3) предвосхищение того, что еще появится на экране. (...) Но интенсивность такого процесса возможна при условии, если зритель обладает определенными навыками киновосприятия, соответствующими трем вышеназванным моментам:

- 1) навыки анализа и синтеза,
- 2) острота реакции на поток зрительных образов (наличие зрительной памяти),
- 3) умение преодолеть в себе стереотипность восприятия, творческая активность, раскованность при встрече с фильмом.

Все эти навыки, подкрепленные знаниями об особенностях искусства кино, в частности звукозрительного образа, и составляют аудиовизуальную грамотность» [Усов, 1980, с. 60].

В этой связи Ю.Н. Усов выдвигал перед педагогами следующую задачу: «квалифицированный кинопедагог может научить учащихся видеть мысль, запечатленную в динамике звукозрительного образа. Для этого школьникам «необходимо: 1) иметь знания об особенностях кино как искусства; 2) обладать навыками анализа и синтеза киноповествования и его основного средства – звукозрительного образа; 3) пройти определенную систему упражнений, совершенствующих сам процесс киновосприятия в практике анализа фильма» [Усов, 1980, с. 18-19].

Важная заслуга Ю.Н.Усова состоит и в детальной разработке основных задач эстетического анализа фильма:

«1.Попытка разобраться в эмоциональных впечатлениях, в едином ощущении проблематики, авторской концепции – уточнение своего образного обобщения, оставшегося после просмотра фильма.

Для этого учащимся предлагается на выбор:

- описать какой-нибудь кадр из фильма, который визуально передает это обобщение;
- предложить свой визуальный вариант образного обобщения в виде рекламного плаката;
- передать образное обобщение известным стихотворением, образно-эмоциональное содержание которого частично перекликается с темой фильма или совпадает.

2.Детальный анализ отдельных частей (кадров, сцен, эпизодов), которые наиболее ярко выявляют в себе становление и развитие звукозрительного образа, художественную закономерность построения всего фильма.

3.Проследить логику развития мысли художника, проверяя ее установленной закономерностью в пластической организации запечатленного на экране события, в сцеплении этих событий, в характере главного героя и других действующих лиц. При этом необходимо постоянно иметь в виду двуединое развитие центральной проблемы, авторской концепции в изображаемых событиях (внешний план повествования) и в композиционном строе (внутренний, глубинный план киноповествования, что чувствуется и ощущается

за событиями и речами).

4.Решение этих задач должно завершиться синтезом авторской концепции во внутреннем движении сюжета, в смысловой значимости сцепления фактов, событий, в столкновении умонастроений героев.

5.Итогом анализа должно стать обоснование учениками своего отношения к авторскому мировосприятию, которое выявилось в результате анализа, построение своей концепции» [Усов, 1980, с.62-63].

При анализе любого медиапроизведения важно сохранение целостности его восприятия и оценки. Такая целостность возможна, если в процессе анализа педагогу и ученикам удастся решить ряд задач, среди которых Ю.Н. Усовым и В. Рудалевым выделяются следующие:

1. детальный анализ каждой части произведения медиакультуры и рассмотрение художественной закономерности произведения как единого целого;
2. выявление логики развития авторской мысли (центральной идеи)
3. разбор авторской концепции [Усов, Рудалев, 1983, с. 104-105].

В конце 1980-х годов Ю.Н. Усов выделил несколько основных компонентов анализ медиапроизведений, которые не потеряли актуальности и в настоящее время :

– рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих закономерности построения произведения в целом;

– попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей,

звукопластического ряда и т.д.);
– выявление авторской концепции;

– оценку аудиторией системы авторских взглядов, выражение ею личного отношения к данной концепции [Усов, 1989, с.253].

Одной из важных задач в процессе изучения и анализа произведений экранной культуры Ю.Н. Усов выдвигал задачу формирования «культуры киновосприятия» аудитории. В программе по кинообразованию школьников Ю.Н. Усова и В.М. Рудалевым, были выделены следующие:

- 1) избирательный подход к произведениям киноискусства;
- 2) выделение ведущей идеи при оценке фильма;
- 3) осмысление жизненных процессов, запечатленных в художественных произведениях, мера творческой активности в процессе восприятия и т.д. [Рудалев, Усов, 1983, с. 149].

Рассматривая процесс анализа произведений экранной медиакультуры и придавая важное значение этому процессу в эстетическом развитии школьников, Ю.Н. Усов выделил два основных типа художественного восприятия учащихся:

1. «сопереживание герою» (опора на абстрактно-логический тип мышления, остается на уровне сопереживания герою);
2. понимание логики развития мысли авторов в художественной структуре фильма (опора на образно-пространственное мышление) [Усов, 1989, с. 10].

В начале 1990-х годов Ю.Н. Усовым была предложена наиболее развернутая классификация уров-

ней восприятия киноповествования в школьной аудитории, не потерявшая актуальность и в наши дни:

«I. Ассимиляция среды, то есть эмоциональное освоение реальности, представленной на экране.

II. Уподобление герою:

- 1) фрагментарная оценка отдельных эпизодов, в которых ярко проявляется характер действующего лица,
- 2) осмысление событийной канвы, в которой раскрывается логика поведения героя,
- 3) осмысление логической связи эпизодов, выявляющих характер героя.

III. Отождествление с автором:

- 1) осмысление логической связи эпизодов, выявляющих развитие авторской мысли,
- 2) восприятие формы киноповествования на основе эмоционально-смыслового соотношения значимых частей,
- 3) осмысление художественного строя фильма, выявляющего концепцию произведения экранного искусства [Усов, 1992, с. 11].

Данные положения легли в основу классификации уровней медиавосприятия А.В. Федоровым [Федоров, 2001, с. 14]:

1. Уровень первичной идентификации (варианты: «низкий», «фабульный», «элементарный», «наивно-реалистический», «примитивный», «фрагментарный»). Основные показатели данного уровня: эмоциональная, психологическая связь с медиасредой, фабулой (цепью событий) повествования, то есть способность воспринимать цепь событий в медиатексте (к примеру, отдельные эпизоды и

сцены фабулы), наивное отождествление действительности с содержанием медиатекста, ассимиляция среды (эмоциональное освоение реальности, представленной в медиатексте и т.п.).

2. Уровень «вторичной идентификации» (варианты: «средний», «сюжетно-синтаксический», «отождествления с героем» медиатекста и др.). Основные показатели данного уровня: отождествление с персонажем медиатекста. То есть способность сопереживать, поставить себя на место героя (ведущего), понимать его психологию, мотивы поступков, восприятие отдельных компонентов медиаобраза (деталь и т.д.).

3. Уровень «комплексной идентификации» (варианты: «высокий», «авторско-концептуальный», «системный», «адекватный», «отождествление с автором» медиатекста и др.) Основные показатели данного уровня: отождествление с автором медиатекста при сохранении «первичной» и «вторичной» идентификации (с последующей интерпретацией увиденного). То есть способность соотнесения с авторской позицией, что позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета», восприятия «авторской мысли в динамике звукозрительного образа, синтеза «мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях» [Усов, 1989, с. 314].

Одной из главных задач медиаобразования Ю.Н.Усов считал развитие восприятия и умений эстетического анализа произведений медиакультуры. Именно анализ, по

мысли Ю.Н.Усова, способен помочь постижению авторской идеи: «нужны особые навыки восприятия, умения чувствовать, обладать зрительной памятью, быть способным к анализу – синтезу художественной реальности, которая в каждом произведении неповторима, так как воссоздает индивидуальный мир автора, его чувства, представления о жизни, стремления к идеалу» [Усов, 1995, с. 26].

Различные аспекты анализа медиапроизведений представлены в трудах ведущих российских медиапедагогов. Например, по результатам работы мастерской киноведов-педагогов средней школы – московского кинолицея № 1057 в 1995 году была выпущена книга Ю.Н.Усова «В мире экранных искусств», в которой интересным, доступным для школьников языком излагалась суть экранного повествования, особенности восприятия медиапроизведений, рассматривались теоретические вопросы, давалась схема (концепция) анализа кинопроизведений и т.д. Первая часть работы «Восприятие» посвящена «освоению экранной речи, развитию восприятия экранного повествования в системе конкретных творческих заданий» [Усов, 1995, с. 7].

Вторая часть «Анализ» способствовала овладению навыками анализа экранного повествования, осмыслению художественного содержания кинопроизведения. В данном издании широко представлены специальные упражнения, развивающие аналитические и перцептивные способности, память, творческое воображение, мышление. Безусловно, работа

Ю.Н.Усова была ценным вкладом в развитие отечественного медиаобразования, так как она написала для нового поколения, знакомого с телекоммуникационными и компьютерными технологиями, видеотехникой и т.д. Предлагаемый в работе Ю.Н.Усова хрестоматийный, учебный и практический материал направлен на всестороннее изучение и анализ экранных произведений. Своевременность выхода данного издания подтверждается и тем, что период 1990-х характеризуется в российском медиаобразовании как период переосмысления методического медиаобразовательного опыта прошлых лет, и создания научно обоснованной системы развития восприятия, анализа и интерпретации различного медиаматериала. Эти и другие положения Ю.Н.Усова легли в основу методологических принципов анализа произведений медиакультуры различных видов и жанров [Федоров, 2003].

Опыт организации анализа и обсуждения фильмов О.А. Баранова также оставили заметный след в истории российского медиаобразования. Рассматривая анализ кинематографических произведений медиакультуры как центральное, ключевое звено эстетического воспитания на материале экранных искусств, О.А.Баранов уделял особое значение устному обсуждению фильмов, проведению дискуссий, диспутов.

Именно эти формы работы с фильмом были выделены О.А.Барановым как наиболее эффективный способ развития творческой активности школьников. «Основная задача обсуждения произведений

киноискусства заключается отнюдь не в том, чтобы «прийти к одному знаменателю», дать фильму некую общую, единую оценку. Дело педагога — организовать общение, добиться доверительной и в то же время требовательной атмосферы, когда каждый может сказать то, что считает нужным, но и должен быть готовым к отстаиванию своего мнения» [Баранов, 1979, с. 50].

В процессе анализа фильма О.А.Барановым выделялись следующие типы дискуссий:

1. «Оперативные» – обсуждение фильмов текущего репертуара; особое внимание здесь целесообразно обратить на картины молодежной тематики.
2. «Ретроспективные» – многоступенчатое, в несколько этапов, обсуждение группы (цикла) фильмов, объединенных по различным принципам [Баранов, 1979, с.53].

В процессе организации дискуссий учащимся предлагались проблемные вопросы, творческие задания, направленные на изучение художественных, эстетических особенностей «кинопроизведения (в частности, сочетание изображения, слова, музыки, движения), на развитие как можно более точного (в идеале адекватного) понимания сложнейшего кинематографического языка» [Баранов, 1979, с. 13].

Особое внимание в процессе анализа фильмов О.А. Баранов уделяет сопоставительному анализу. «Для дискуссионных форм эстетического воспитания, предполагающих простор для домысливания, требующих живой атмосферы импровизации, метод сравнения осо-

бенно важен: в столкновении различных суждений возникает искра коллективного творчества» [Баранов, 1979, с. 55]. В то же время конференция как особая форма работы необходима для создания атмосферы коллективного творчества, для эстафеты школьных поколений.

О.А. Баранов убежден, что «акт восприятия завершается не после просмотра, а в результате осмысления увиденного, услышанного, прочитанного. Идеальной формой осмысления и является анализ. ...Анализ нужен для того, чтобы прояснить свои впечатления, осмыслить увиденное, уточнить свое отношение к автору. Уточнить в результате сопереживания, осмысления, а не по ходу восприятия, когда зритель живет только чувством» [Баранов, 2005, с.45– 46].

Позже О.А. Барановым была предложена общая модель эстетического анализа экранного медиатекста:

1. Построение образного обобщения воспринятого произведения искусства.
2. Анализ этапов формирования этого обобщения в нашем сознании по мере художественного восприятия.
3. Поиски художественной закономерности построения произведений искусства.
4. Использование художественной закономерности для выявления логики развития авторской мысли в художественном строе.
5. Определение своего отношения к авторской концепции – системе взглядов автора на мир, раскрывающейся в форме художественного повествова-

ния» [Баранов, 2002, с.54].

Основные положения модели анализа, разработанные О.А. Барановым, основывались на глубоком убеждении, что процесс полноценного восприятия медиакультуры тесно связан с пониманием авторской позиции: «в идеальном варианте на зрительское восприятие должны в равной степени воздействовать все аспекты, все стороны фильма – и познавательная, и публицистическая, и собственно, эстетическая» [Баранов, 2002, с.56].

Ближние позиции занимал известный воронежский кинопедагог, искусствовед С.Н. Пензин, который в качестве одной из главных задач анализа медиапроизведений выдвигал «выявление, ощущение сложного эстетического понятия – понятия автора» [Пензин, 2005, с. 12].

Анализ произведений медиакультуры на материале, прежде всего, художественных медиатекстов (с опорой на шедевры «авторского киноискусства») стал одной из центральных проблем в исследованиях С.Н. Пензина. Связывая процесс медиаобразования с эстетическим воспитанием, он считал, что воспитательным потенциалом обладает тот медиатекст, который заключает в себе элемент новизны. Вместе с тем, чем более новым и оригинальным является сам медиатекст, тем он «труднее, непонятнее для неподготовленной публики» [Пензин, 1987, с. 33].

С.Н. Пензин внес значительный вклад в разработку методологических основ эстетического анализа произведений кинематографического искусства.

Эстетическое воспитание на

материале киноискусства рассматривалось С.Н. Пензиным в неразрывной связи с нравственными аспектами: «нельзя ограничиваться лишь специфическими – эстетическими и киноведческими задачами, ибо кинозритель должен быть, прежде всего, личностью, Человеком (выступать и как homo eticus, «человек этический»)» [Пензин, 1987, с.47]. Соответственно, в качестве конечного результата анализа медиатекста (фильма) С.Н.Пензин выдвигал «соотнесение своих данных, своего «я» с духовной жизнью автора и героя» [Пензин, 1987, с. 66].

По мысли С.Н.Пензина, в процессе общения с произведениями медиаискусства должен воспитывать у подрастающего поколения хороший эстетический вкус, оригинальное зрительское восприятие, образное мышление, понимание языка кино, сознательное отношение к получению знаний об искусстве. Кроме того, в процессе анализа кинематографического произведения у школьников должны возникнуть потребности в серьезном киноискусстве, способность адекватно понимать, избирательно относиться к кино, изучать его историю и т.п. [Пензин, 1987, с.46– 47].

Ратую за системный и целенаправленный характер изучения произведений киноискусства, С.Н.Пензин выделил ряд принципов медиаобразовательного процесса: изучение кино в системе искусств; единство рационального и эмоционального в эстетическом восприятии; бифункциональность эстетического самовоспитания [Пензин, 1987, с.66 -71].

Важное значение в исследова-

ниях С.Н. Пензина отводилось определению методов и приемов осуществления анализа медиатекстов: метод анализа указывает последовательность и общее направление размышлений. Приемы анализа, по мнению С.Н.Пензина должны раскрывать конкретный способ осмысления художественного произведения. Они отличны от формы изучения киноматериала, так как одни и те же приемы могут осуществляться в разных формах.

Среди основных приемов анализа произведений медиакультуры С.Н. Пензиным выделял три группы:

- эстетические приемы связаны с постижением авторской позиции;
- этические и психологические приемы анализа способствуют постижению позиции героя и структуры его личности;
- и, наконец, педагогические приемы направлены на активизацию творчества зрителя [Пензин, 1987, с. 75].

В процессе анализа произведения кинематографической культуры, постижения кинообраза, осуществляется целый ряд взаимосвязанных этапов общения с медиапроизведением, каждый из которых стимулирует активность художественного познания:

- 1) восприятие – «восприятие произведения включает в себя ход познания; знания художника превращаются в достояние общества, публики. Для зрителя, выступающего в роли третьего субъекта, течение познания осложняется тем, что к нему поступают не только объективная информация, но и

сведения об изменении сознания автора и героя, отразившихся в произведении. От респондента требуется не меньшая активность, чем от первых двух субъектов художественного познания»;

- 2) расшифровка знаков при помощи представлений об эстетической сущности кинематографа, о фильме, который предстоит увидеть. В этом случае «во время просмотра новые данные не будут восприняты пассивно, поскольку попадут в уже «заполненное», т.е. подготовленное сознание»;
- 3) размышление над увиденным [Пензин, 1987, с. 12-13].

Особенность медиавосприятия С.Н. Пензин показывал на примере восприятия фильма, при котором происходит удвоение объекта с субъекта. При этом первым объектом является реальная действительность, первым субъектом – автор медиатекста, целью которого является воспроизведение этой реальности. В то же время, сознание, относящееся к сфере идеального, представляет собой идеальное отношение: субъект: автор создает кинопроизведение, содержанием которого становится мир не сам по себе, а результат его отражения, некие идеальные образы. Субъективная реальность, созданная автором медиатекста, становится вторым объектом для нового субъекта – аудитории, для которой фильм также представляется как продукт взаимодействия не «в чистом виде», а как «продукт взаимодействия первого субъекта с первым объектом, т.е. субъектив-

ной характеристикой действительности» [Пензин, 2005, с. 12].

Важная роль в процессе анализа произведений медиакультуры, по мнению С.Н. Пензина, принадлежит аудитории, которая в процессе восприятия осваивает действительность, отражая мир в собственном сознании. С.Н. Пензин выделяет ряд факторов, оказывающих влияние на эстетическое восприятие художественного произведения, среди которых эпоха, время восприятия; материальные условия жизни; господствующее мировоззрение; субъективное преломление художественного произведения; общепринятые нравственные нормы; национальная принадлежность; возраст, опыт и т.д. [Пензин, 2005, с. 14].

Традиции анализа произведений медиакультуры реализуются в новых организационных структурах, таких как медиаклубы, медиациентры и т.д. Например, киноvideоцентр им. В.Шукшина в Воронеже, собирал любителей медиаискусств самых разных возрастов. Они имели возможность посмотреть лучшие мировые киношедевры и обсудить их.

Там же, в Воронежском государственном университете с 1993 года в рамках спецкурса «Кино и книга» был организован студенческий видеолекторий, имеющий целью развитие читательской и кинематографической культуры эстетического восприятия аудитории. На занятиях студенты занимались изучением творчества мастеров кино, знакомились с основными направлениями современного кинематографа, постигают азы анализа медиатекстов и т.п.

Актуальность разработки основных принципов и приемов эстетического анализа медиапроизведений отмечалась и в ряде других российских исследователей. Например, И. Вайсфельд, считал, что сердцевиной всей работы в школе должно стать «воспитание эстетической восприимчивости, способности юного зрителя противостоять кино– и телемани, способность отделить на экране искусство от неискusstва или антиискусства, истинно художественное и правдивое от имитации и фальши» [Вайсфельд, 1981, с. 75]. Справедливо и мнение Г.С. Лабковской о том, что школьников необходимо учить «принципам творческого, самостоятельного анализа кинопроизведения, учить творческому прочтению с помощью живого аналитического разбора близких для школьников кинопроизведений» [Лабковская, 1981, с. 93].

Таким образом, проблема разработки методологических, теоретических и методических подходов к осуществлению комплексного анализа произведений аудиовизуальной медиакультуры нашла свое отражение в исследованиях многих отечественных медиапедагогов. Наиболее значительный вклад в исследование данной проблемы в период 1960-1970-х гг. XX века внесли О.А.Баранов, Ю.М.Рабинович, С.Н.Пензин, Ю.Н.Усов;

– анализ произведений медиакультуры, осуществляемый в кино клубах, на факультативах, в процессе интегрированных уроков гуманитарного цикла и т.д., включал обсуждение эстетических, нравственных, философских проблем, затронутых в медиапроизведениях. Все эти ас-

пекты остаются неизменно актуальными при осуществлении изучения произведений медиакультуры различных видов и жанров, выступают важными компонентами отечественной медиапедагогике;

– основные формы работы с произведениями медиакультуры, появившиеся в 60-70-е годы XX столетия (выполнение игровых, творческих заданий; свободное общение; анкетирование; написание письменных работ (рецензий, отзывов, сочинений на тему просмотренных фильмов и т.д.) заложили фундамент для разработки дальнейшей методологической базы анализа произведений медиакультуры.

Литература

- Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. 87 с.
- Баранов О.А. Экран становится другом. М.: Просвещение, 1979. 96 с.
- Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с молодежью: учеб. пособие. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 189 с.
- Вайсфельд И.В. Поэзия педагогического поиска // Искусство и школа. М.: Просвещение, 1981. С.71-83.
- Лабковская Г.С. Воспитательная сила киноискусства // Искусство и школа. М.: Просвещение, 1981. С.83-97.
- Пензин С.Н. Анализ фильма: учебно-методическое пособие. Воронеж, 2005. 31с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991. 120 с.
- Рабинович Ю.М. Художественные кинофильмы в воспитательной работе школы. Вып. 1. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- Рудалев В.М., Усов Ю.Н. О системе

приобщения к киноискусству учащихся общеобразовательной школы // Система эстетического воспитания школьников / Под ред. С.А.Герасимова. М.: Педагогика, 1983. С. 149-169.

Система аудиовизуального образования учащихся средней школы / Сост. А.В.-Каменец, Е.А.Захарова. М., 1992. 40 с.

Усов Ю.Н. Аудиовизуальное развитие учащихся IX-XI классов // Система аудиовизуального образования учащихся средней школы / Ред. А.В.Каменец, Е.А.Захарова. М., 1992. С. 11-15.

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

Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.

Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллинн. 1980. 125 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.

Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н. Усова // Искусство и образование. 2003. № 3. С. 65-74. № 4. С. 78-95.

Федоров А.В., Челышева И.В., Мuryкина Е.В., Новикова А.А. Федорцова С.С. Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н. Усова. Таганрог: Изд-во Кучмы, 2007. 198 с.

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

References

Audiovisual education system high school students / A.V. Kamenets, E.A. Zaharova. Moscow, 1992.

Baranov, O. Media education in school and university. Tver, 2002. 87 p.

Baranov, O. Penzin, S. Film in the youth care:

studies. allowance. Tver, 2005. 189 p.

Baranov, O. The screen becomes a friend. Moscow: Education, 1979. 96 p.

Chelysheva, I. Theory and history of Russian media education. Taganrog: Kuchma, 2006. 206 p.

Fedorov, A. Media Education and Media Literacy. Taganrog: Kuchma, 2004. 340 p.

Fedorov, A. Media Education from Y.Usov. Art and Education. 2003. № 3. С. 65-74. № 4. С. 78-95.

Fedorov, A. Media Education: History, Theory and Methods. Rostov, 2001. 708 p.

Fedorov, A, Chelysheva, I., Muryukina, E., Novikova, A., Fedortsova, S. Aesthetic concept of Russian media education and creative heritage of Y.N. Usov. Taganrog, 2007. 198 p.

Labkovskaya, G. Educational power of cinema // Art and school. Moscow: Education, 1981.

Penzin, S. Analysis of the film. Voronezh, 2005. 31 p.

Penzin, S. Film and aesthetic education: methodological problems. Voronezh, 1987. 176 p.

Rabinovich, Y. Cinema, literature, and my whole life. Kurgan: Periodika, 1991. 120 p.

Rabinovich, Y. Feature films in the educational work of the school. Moscow, 1962.

Rudalev, V., Usov, Y. About initiation to secondary school students cinematography // System of aesthetic education. Moscow: Education, 1983.

Usov, Y. Audiovisual development of students of classes IX-XI / System / audiovisual education high school students. Moscow, 1992.

Usov, Y. Film education as a means of aesthetic education and artistic development of the pupils Ph.D. Dis.Moscow, 1989. 362 p.

Usov, Y. In the world of screen arts. Book for high school students. M. : SvR-Argus, 1995.

Usov, Y. Technique of using cinema in the ideological and aesthetic education of pupils of 8-10 classes. Tallinn, 1980. 125 p.

Waysfeld, I. Poetry teacher search // Art and school. Moscow: Education, 1981.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОТЕЧЕСТВЕННОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ПЕРИОДА ПЕРЕСТРОЙКИ

**М.Е. Ковалева,
Таганрогский
государственный педагогический
институт имени А.П. Чехова**

Аннотация: в статье приводится анализ деятельности отечественных медиапедагогов периода советской перестройки.

Ключевые слова: методологическая основа, модель медиаобразования, научные труды.

Methodological basic of Russian media education of “perestroika” period

**M.Kovaleva,
Taganrog
State Pedagogical Institute**

Abstract: This article provides an analysis of the realized works of media Russian educators of “perestroika” period.

Keywords: methodological framework, model, media education.

В период советской перестройки было опубликовано большое количество материалов, где раскрывались исторические этапы развития медиаобразования в СССР, анализировался опыт медиаобразовательной деятельности, определялись содержательные, методические принципы и пр. Нами были исследованы труды И.Н. Гращенковой [Гращенкова, 1986], Э.Н. Горюхиной [Горюхина, 1986], И.В. Вайсфельда [Вайсфельд, 1988], И.С. Левшиной [Левшина, 1986, 1987, 1989], О.Ф. Нечай [Нечай, 1990], С.Н. Пензина [Пензин, 1987], Ю.П. Тюрина [Тюрин, 1983], Ю.Н. Усова [1986, 1989, 1991] и др.

Остановимся на более значимых психолого-педагогических трудах, которые способствовали разработке теоретико-методологи-

ческих основ медиаобразования, обобщили существующий опыт, принадлежали к одному из медиаобразовательных центров в стране (используя территориальный критерий) и т.д. Условно мы разделили данные научные труды по следующим категориям:

– формирующие методологическую основу медиаобразования периода перестройки;

– описывающие накопленный опыт в области медиаобразования;

– анализирующие внедренные модели медиаобразования, имеющие четко выстроенный технологический компонент, структуру, специфические условия;

– труды, укреплявшие «связку» кинематографа, телевидения с педагогикой, тем самым оказывая помощь в создании оптимальных

условий по формированию интереса у школьников и студентов к высокому образцам аудиовизуального искусства.

Среди большого количества научных изданий, которые опубликовали в период перестройки медиapedагоги (Л.М. Баженова, Г.А. Поличко, А.В. Федоров и др.) отводят особую роль монографии С.Н. Пензина и докторскому диссертационному исследованию Ю.Н. Усова. В этих трудах не только обобщен собственный опыт, но и рассмотрены «очаги медиаобразования» в стране; определены методологические и теоретические основы данного направления педагогики.

Важные исследования и обобщения сделаны в этот период и Д.Н. Абрамяном (с 1988 года он был президентом Общества друзей кино СССР (ОДК), затем – Союза друзей кино Российской Федерации). И.В. Вайсфельд обращал внимание кинематографической и педагогической общественности на Учредительном съезде общества друзей кино (ОДК СССР), на то, что «должна быть отмечена инициатива группы психологов под руководством Д.Н. Абрамяна, которая настойчиво объединяет в единое целое психологический и педагогический аспекты кинообразования» [Вайсфельд, 1988, с. 18].

В своих исследованиях Д.Н. Абрамян рассматривал механизмы восприятия медиакультуры, изучал особенности восприятия медиатекстов в разных возрастах, обосновывал игровые формы работы с аудиторией. Его научная деятельность была направлена на нахождение методологических и теоретических основ медиаобра-

зовательной деятельности и, по нашему мнению, нуждается в более тщательном изучении.

Д.Н. Абрамян доказывал необходимость и «право на существование» медиаобразования, так как именно оно представляет собой синтез наук психологии, искусствоведения, педагогики. То есть выстроенная система медиаобразования позволяла рассматривать объект искусства, в том числе вне рамок самого искусства. Д.Н. Абрамян последовательно доказал, что медиаобразование – «метасистема», способная раскрывать все функции субъекта искусства. Ученый считал [Абрамян, 1992], что изучение и анализ традиционных искусств должны сочетаться с исследованием медиатекстов в свете реализуемых им многообразных функций – познавательной гедонистической, эстетической, коммуникативной, воспитательной, эмоциональной, регулятивной, идеологической и терапевтической.

В процессе развитии искусств и разделения их на пространственные (живопись, скульптура) и драматические (театр, кино, телевидение) произошла и дифференциация их восприятия. Д.Абрамян предложил здесь два понятия: «вчувствование» и «идентификация». «Понятие «вчувствование» обладает эвристической дееспособностью при раскрытии специфических особенностей пространственных искусств (берущих свое начало от труда), а понятие «идентификация» позволяет оптимальнее раскрыть специфические особенности восприятия зрелищных (драматических) искусств берущих начало от ритуальных игр, обрядов и первобытных

зрелищ. Соответственно, если при методологическом осмыслении первых более эвристично внедрение категории предметной деятельности, то при осмыслении вторых – категории диалогического общения» [Абрамян, 1992, с. 41-42].

Итак, автором в работах четко раскрывалась специфика восприятия медиатекстов, в основу которой положено такое системное понятие как «идентификация». Проанализировав работы медиапедагогов, мы увидим отражение этой идеи, так как в основе выявления уровней восприятия медиатекстов Ю.Н. Усов [Усов, 1988, с.314] и др. заложили именно идентификацию зрителя с фабулой, персонажем или автором произведения.

В методике проведения медиаобразовательных занятий Д.Н. Абрамян предлагал использовать игровую деятельность аудитории. Он доказывал, что именно игра становится основной точкой пересечения и генерации традиционных и грядущих тенденций художественной культуры. Д.Н.Абрамян утверждал, что «теория развития культуры как смены пространственно-временной картины мира, в случае ее дополнения общепсихологической концепцией игры и художественного творчества сможет углубить современные представления о кумулятивной функции игры и искусства, расширить психологическое осмысление сущности культуры. В игре и игровых художественных творениях ребенка реализуется первое в его жизни собственноручное моделирование условной художественной реальности в тех пространственно-временных соотношениях (континууме), который в

виде синтеза рутинных и новационных элементов окружающего ребенка культурной среды назревает и порождается в его играх в качестве нового типа художественной условности» [Абрамян, 1994, с. 22].

Важное значение в медиаобразовательной работе, по мнению Д.Н. Абрамяна, принадлежит проблеме выбора медиатекстов для изучения и анализа. Медиапедагог доказывал, что нужно опираться на мотивы и потребности аудитории при выборе кинофильмов: «Необходимо двигаться от низшего к высшему. Построение системной концепции творчества, базирующегося на медиатекстах, показало «признание приоритетности анализа «вертикальных» связей перед «горизонтальными» в изучении строения исследуемых явлений, а также эвристичности анализа «низшего» посредством накопления новых научных знаний о «высшем». Так, в частности, традиционная «горизонтальная» формула «игра-искусство» в ходе реального ее изучения предстала как диаметрально противоположная вертикальная формула «искусство – игра» [Абрамян, 1992, с. 16].

Безусловно, для медиаобразовательных моделей периода перестройки такая точка зрения было исключением, поскольку шла вразрез с мнением большинства медиапедагогов, которые использовали в работе высокие образцы медиаискусства. Но время показало, что эта позиция Д.Н. Абрамяна близка многим медиапедагогам, которые работают в настоящее время.

Д.Н. Абрамян изучал психологию творчества, был последователем Л.С. Выготского, проложил

новые пути (в психологии) для дальнейшего развития медиаобразования. В качестве аудитории медиаобразования он видел не только школьников всех возрастов, но и студентов вузов. Наряду с теоретическими исследованиями, психолог уделял достаточное внимание практическим аспектам медиаобразовательной деятельности, что отражено им в публикациях.

Ко второй группе анализируемых научных трудов мы отнесли монографии, описывающие накопленный опыт в области медиаобразования. Так Ю.М. Рабинович в монографии, опубликованной в 1991 году [Рабинович, 1991], описал опыт своей медиаобразовательной деятельности, которая имела разносторонний характер. Понимание потенциальных возможностей медиаобразования привело ученого к разработке различных путей его реализации. Речь здесь идет и об организации кино клубов, кинофакультативов, внедрении специальных курсов в педагогических вузах, интегрированном медиаобразовании.

Медиапедагог указывал, что пришел к медиаобразованию в процессе эволюции своей педагогической деятельности. Прошел не один десяток лет, отданных литературе, в которой ученый видел основу основ эстетического воспитания. Он писал: «Сменились научные увлечения? Нет, нет. Может быть, кино стало вытеснять литературу? Тоже нет. Как ни парадоксально это звучит, но именно литература проложила путь к вопросам кинообразования» [Рабинович, 1991, с. 56].

Другой формой медиаобразования, которую методично разра-

батывал и реализовывал на практике Ю.М. Рабинович, стали кинофакультативы. Ученый акцентировал свое внимание на работе со старшеклассниками, разработал программу проведения занятий, которая включала следующие разделы [Рабинович, 1991, с. 94-95]: Киноискусство и его роль в духовной жизни современного общества. Образ человека в киноискусстве. На экране — современный школьник. Краткая история кинематографа. Виды кино (художественное, документальное, мультипликационное, научно-популярное, учебное, научно-исследовательское). Кино как синтетический вид искусства. Выразительные средства кино. Виды монтажа. Фильм как художественное целое. Творческий процесс. Режиссерский сценарий. Съемка. Путь к фильму. Творцы фильма: сценарист, режиссер, оператор, художник, композитор, актер.

Анализируя свой многолетний опыт интеграции кинематографа и уроков литературы, Ю.М. Рабинович пришел к выводу о целесообразности введения «смешанного» факультатива «Литература и кино». Эту позицию поддерживал И.В. Вайсфельд, который указывал, что зачастую, используя фильмы на уроках, «фильмы рассматриваются не как самостоятельные произведения, а как иллюстративный материал» [Вайсфельд, 1988, с. 13]. При такой организации «смешанного факультатива» достигаются как цели, заявленные в тематическом плане по литературе (так как на уроке «не тратится время» на просмотр кинематографических произ-

ведений), так и медиаобразовательные. Факультативное занятие позволяет посмотреть фильм в полном объеме (а не эпизодично, то есть не нарушается целостность восприятия), проанализировать его, провести компаративный анализ литературного и кинематографического произведений. Как отмечал медиапедагог, «кинофакультативы учат воспринимать кино как искусство, анализировать фильм как художественное целое, формируют зрительскую культуру школьников, ту культуру, которая определит эстетические оценки фильмов будущего» [Рабинович, 1991, с. 114].

Представляя себе, насколько слабо подготовлен сам учитель, согласившийся вести факультатив, ученый организовал спецкурс по кино для студентов историко-филологического факультета, т.к. учебный план педагогического вуза предусматривал спецкурсы и спецсеминары по выбору студентов. Как писал Ю.М. Рабинович [Рабинович, 1991], популярность курса была необычайной. Интерес был вызван нестандартностью темы, а главное — популярностью кино и пониманием того места, которое оно занимает в духовной жизни школьника. В разные годы были прочитаны ряд курсов таких как «Русская литература и советское кино», «Советская литература и кино», «Фильмы-экранизации и их использование в школе», «Основы кинематографических знаний на уроках литературы в школе».

Спецсеминары (в рамках учебного плана) тоже предполагали выбор студентов. В ходе многолетней практики медиапедагог выделил их специфические особенности [Раби-

нович, 1991, с.73-74]. Поощрялись доклады, самостоятельно подготовленные студентами, т.к. они способны активизировать развитие мышления студентов, их учебную деятельность; студенты учились анализировать фильм, работать с научной литературой, статьей, публикацией, рецензией; высказать свое суждение о фильме, вступить, если есть необходимость, в полемику со своими товарищами или известным критиками, представить, как анализируемый фильм может быть воспринят учениками, к которым докладчик придет через несколько месяцев в качестве учителя.

В ходе практической работы в педагогическом институте (на факультете русского языка и литературы) Ю.М. Рабиновичу удалось выработать систему медиаобразования студентов, которая реализовывалась через занятия киноклуба, спецкурсов, спецсеминаров: Киноклуб (студенты первых двух курсов), Спецкурс (студенты третьего курса), Спецсеминар (студенты четвертого выпускного курса).

Ю.М. Рабинович разработал и внедрил систему медиаобразования (на материале кинематографа) в педагогическом вузе, которая была выстроена на четких методологических принципах, способствовала развитию методических навыков у студентов:

«1. Приобщение к основам знаний о киноискусстве, знакомство с теорией кино.

2. Использование знаний по теории литературы для изучения экранного искусства.

3. Освоение методики сравнительного анализа фильма и литературного произведения;

умение использовать знания теории литературы и теории кино в практическом анализе произведения; использование интереса школьников к кино для повышения культуры чтения; развитие культуры речи и навыков анализа экранного и литературного произведения» [Рабинович, 1991, с. 76].

В своей монографии Ю.М. Рабинович не только описал пройденный медиаобразовательный путь, но и выявил проблемы, которые стояли перед тогдашней медиапедагогикой:

1) уменьшение факультативных курсов, или их более формальный характер (они «переставая выполнять свои функции. Они напоминали обычные уроки. Та же методика. Те же или такие же задания. Те же вопросы. Да и те же оценки. Или по-научному — учет знаний. Во всем этом растворялось, гасло живое общение с произведением искусства, уходила радость от виденного, слышанного, прочитанного. Все удавалось лишь тем учителям, которые сумели сами найти новые приемы, выстроить оригинальную методику» [Рабинович, 1991, с. 93]. А по мнению медиапедагогов (И.В. Вайсфельда, Ю.М. Рабиновича, Ю.Н. Усова) [Усов, 1986], задачи факультативного кинообразовательного курса должны включать в себя: научить школьников ориентироваться в современном киноискусстве и руководствоваться при оценке экранного произведения правильными эстетическими критериями; способствовать развитию творческих способностей, мышления, воображения, пытливости уча-

щихся. Выполнение этих качественно влияет на содержание, структуру, методические приемы.

2) Ю.М. Рабинович считал, что работа школьных кинотеатров не отвечала их возможностям и задачам, которые на них возлагались. Он отмечал, что выигрывая у кинофакультативов в массовости, школьные кинотеатры проигрывают им в просветительской, обучающей функции. Для решения этой проблемы медиапедагог разработал модель работы школьных кинотеатров. Ратую за развитие медиаобразования, в том числе, используя систему школьных кинотеатров, Ю.М. Рабинович писал: «За четверть века сложилась, выстрадалась система (модель), которая включает в себя 9 взаимосвязанных и неотъемлемых пунктов» [Рабинович, 1991, с. 119].

«1. Зрители в школьном кинотеатре — учащиеся всех классов — от шестилеток до десятиклассников.

2. Отбор фильмов по возрастным группам осуществляют: завуч, организатор воспитательной работы, учителя и ученический коллектив. Руководители репертуарного планирования работают в контакте с детской секцией репертуарной комиссии кинопроката. На этом этапе используются методические рекомендации, научная литература, советы специалистов. Критерии при отборе фильма определенные: идейная направленность и высокий художественный уровень.

3. Школьный кинотеатр органически входит в учебно-воспитательный процесс школы, поэтому на него опираются и к нему обращаются учителя-предметники, классные руководители.

4. При школьном кинотеатре работают клубы, способствующие эстетическому развитию, нравственному совершенствованию учащихся, ориентации их на выбор профессии. Содержание работы клубов, направленность их деятельности определяют учителя, руководство школы.

5. Обсуждение фильмов может происходить после просмотра фильма, здесь же в зале или 2-3 дня по классам.

6. Перед началом учебного года утверждается цикл лекций, бесед, викторин, игр (по возрастам), призванных постепенно ввести юного зрителя в мир кино как искусства.

7. Необходимо скоординировать рабочие планы кинотеатра с литературой, другими музеями. Встречи с мастерами искусства, посещение филармонии, Дома культуры, музея связывается с показом фильмов о художниках, композиторах, писателях. В таком случае школьный кинотеатр — звено в системе эстетического воспитания.

8. На базе школьного кинотеатра действует дискуссионный клуб старшеклассников как важный канал идейного, нравственного воспитания, как свободная трибуна, помогающая ребятам мыслить, рассуждать, говорить о жизни и об искусстве.

9. Факультативные занятия проводятся в старших классах. Его слушатели выступают с беседами в младших классах. Они же подготавливают вступительное слово к фильмам. Для самих же учащихся — «киноведам», «кинопедагогам» — все это практика, раскрывающая их

как личности, активная форма познания и пропаганды искусства, вхождения в коллектив своих сверстников и учеников младших классов» [Рабинович, 1991, с. 118-119].

3. недостаточное развитие системы киноклубов в стране, хотя как писал медиапедагог [Рабинович, 1986], время потребовало привлечения более широкой массы учащихся к различным сферам деятельности, в том числе и к творчеству, к культуре. Эта проблема существовала, по мнению Ю.М. Рабиновича, в течение десятилетий. Ученый связывал это с отсутствием устава, четкого статуса в системе эстетического воспитания школьников.

Здесь он усматривал противоречие, согласно которому, с одной стороны, наблюдается «дефицит» киноклубов, а с другой, их востребованность. «Киноклубы бесспорно, имели преимущество перед некоторыми уроками или внеклассными часами, и уж, безусловно, перед многими формально проводимыми мероприятиями» [Рабинович, 1991, с.105].

В тоже время в монографии доказывается многофункциональность киноклубов (на примере киноклубов «Подросток и закон», «Светофор»), которые способны «приобщить учащихся к правовым знаниям, правилам уличного движения» [Рабинович, 1991, с. 110]. Такие киноклубы не претендуют на то, чтобы быть средствами эстетического воспитания, кинообразования. Но они нужны, потому что включаются в познавательные процессы, которыми занята школа. Их возникновение вызвано самой жизнью. И, по мнению Ю.М.

Рабиновича, курс этики и психологии семейной жизни, вероятно, вызовет к жизни новый кино клуб.

Как доказывал медиапедагог, «даже на таком ограниченном материале, при учете определенной целенаправленности клубов можно думать о включении их программ в систему эстетического воспитания. К сожалению, и в этом случае нет теории, нет методики — школы города копируют друг друга. И абонементы, программы, составленные в совершенно различных местах, похожи друг на друга. И никто пока толком не проверил эффективность таких специализированных клубов. Кому-то когда-то следует сформулировать теоретические и методические принципы деятельности подобных организаций. Твердая основа может быть положена лишь в результате комплексного подхода к проблеме, в выработке на основе обобщения опыта и эксперимента гибких методических рекомендаций [Рабинович, 1991, с. 110-111].

В рамках изучения третьей группы, где медиапедагоги описывают внедренные модели медиаобразования, мы проанализировали труды И.Н. Гращенковой, Э.Н. Горюхиной, И.С. Левшиной, В.А. Монастырского.

Особый взгляд на использование медиаобразования в эстетическом воспитании был у И.С. Левшиной [Левшина, 1986, 1987, 1989]. Она первая среди отечественных медиапедагогов разработала и предложила систему кинообразования учащихся с 1 по 10 класс. Одним из главных достоинств ее медиаобразовательной модели стала четко сформулированная

задача развития навыков восприятия киноизображения. Согласно мнению многих медиапедагогов (Д.Н. Абрамян, Ю.Н. Усов, И.В. Вайсфельд, О.А. Баранов и мн. др.), именно восприятие лежит в основе понимания авторской позиции в медиатексте. И.С. Левшина [Левшина, 1986] характеризовала не только само понятие «восприятие» в отношении эстетически воспитанного зрителя, но и выделила критерии его развития, такие как: видит ли человек экранное изображение как звукозрительную, пространственно-временную структуру; воспринимает в этом изображении определенный художественный замысел, смысл, а не только информацию о месте и обстоятельстве действия.

Медиаобразовательная модель И.С. Левшиной строилась на внеклассных занятиях. В ходе проведения таких занятий решались следующие задачи: формирование у школьников навыков и умений выбирать фильм из репертуара на основе высоких художественных критериев; умение анализировать его на уровне художественного восприятия.

Большое значение медиапедагог уделяла и работе кино клубов. 20-летний опыт ее работы позволил ей выделить несколько принципиально важных правил проведения таких занятий. Она считала, что их соблюдение позволит кино клубу выполнять свои цели и задачи.

1. Для просмотра и беседы в кино клубах необходимо выбирать фильмы, представляющие собой искусство кинематографа. «То есть произведения не из тех лент, которые в качестве развлекательного

зрелища, во имя занимательного и душещипательного времяпрепровождения смотрятся, как правило, «обычными» подростками... Из серьезных лент, развивающих современное художественное мышление, ставящих гуманистические проблемы нравственности, прослеживающих формирование социалистического типа личности и человеческих отношений» [Левшина, 1989, с. 45]. Здесь мы видим, что мнение о критериях выбора фильмов у медиапедагогов, продолжающих свою деятельность в период перестройки, практически едино. Подтверждение точки зрения И.С. Левшиной мы находим в трудах Ю.Н. Усова, И.В. Вайсфельда, О.А. Баранова, С.Н. Пензина и др.

2. Беседа о фильме должна иметь форму свободной дискуссии, где, по мнению И.С. Левшиной [Левшина, 1989] важно умение не столько вынести суждение о фильме, сколько воспользоваться экранним материалом, чтобы подумать вслух о собственных взглядах на жизнь и ее ценностях.

3. На занятиях киноклуба особая роль принадлежит педагогу, зачастую в своих трудах И.С. Левшина называет его воспитателем (возможно, исходя из используемого ею понятийного аппарата). Согласно мнению медиапедагога, он должен быть не учителем, а старшим товарищем, собеседником. «Воспитатель получит тем больший эффект от своих занятий, чем более внимателен будет к ребятам и уважителен к их позициям. Пусть даже он с этими позициями не согласен поначалу. Ведь задача киновоспитания не в том,

чтобы добиться единого мнения всех ребят по конкретному фильму и к тому же сделать это мнение тождественным выводам старшего. Задача в том, чтобы обратить подростка к размышлениям о своем месте в жизни, о своих поступках, делах, мыслях — другими словами, о собственном «я-образе» [Левшина, 1989, с. 45].

Таким образом, для многих медиапедагогов период перестройки стал определенным рубежом, когда они подводили итоги своей медиаобразовательной деятельности, разрабатывали стратегии развития моделей в будущей «обновленной реформами» стране.

Хочется отметить, что изученные труды по медиапедагогике, позволяют нам говорить о разносторонних интересах ученых. Они старались разработать и внедрить различные формы медиаобразования в ходе своей работы. Это свидетельством того, что их деятельность была направлена на создание системы медиаобразования в СССР, направленной на охват большей аудитории, достижения целей, раскрытия потенциальных возможностей, которые содержит медиакультура и медиатексты.

Литература

- Абрамян Д.Н. Общепсихологические основы художественного творчества. М., 1994. 322 с.
- Абрамян Д.Н. Художественная культура и духовный рост личности. Ереван: Общество «Знание», 1992. 54 с.
- Баранов О.А. Фильм в работе классного руководителя. Калинин: КГУ, 1982. 70 с.
- Баранов О.А. Экран становится другом. М.: Просвещение, 1979. 96 с.
- Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. М.: Издво Общества друзей кино, 1988. 21 с.

- Горюхина Э.Н. В эти юные годы. М., 1986. 96 с.
- Гращенкова И.Н. Кино как средство эстетического воспитания. М.: Высшая школа, 1986. 224 с.
- Гращенкова И.Н. Основы киноискусства. М.: Искусство, 1984. 198 с.
- Левшина И. С. Как воспринимаются произведения искусства. М.: Знание, 1986. 96 с.
- Левшина И. С. Подросток и экран. М.: Педагогика, 1989. 176 с.
- Левшина И. С. Подросток идет в кино. М.: Союзинформкино, 1987. 47 с.
- Нечай О.Ф. Ракурсы. О телевизионной коммуникации и эстетике. М.: Искусство, 1990. 119 с.
- Пензин С.Н. Кино в системе искусств: проблема автора и героя. Воронеж, 1984. 188 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. Ун-та, 1987. 176 с.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991. 120 с.
- Тюрин Ю.П. Становление личности (кинематограф и нравственное воспитание). М.: Просвещение, 1983. 176 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. дис. ... докт. Пед. Наук. М., 1989. 32 с.
- Усов Ю.Н. Программа факультативного курса «Основы киноискусства» (9-11 классы). М., 1986. 36 с.
- Усов Ю.Н., Вайсфельд И.В. Примерные учебно-тематический план и программа спецсеминара по теме «Киноискусство в воспитании школьников в современных условиях». М., 1986.
- Усов Ю.Н., Смелкова З.С., Левин Е.С. Кинообразование и киновоспитание школьников//Программы и учебные планы художественных отделений факультета общественных профессий МГПИ. М., 1986. 36 с.
- growth of the individual. Yerevan: Society Knowledge, 1992. 54 p.
- Abramian, D.N. General psychological foundations of artistic creativity. Moscow, 1994. 322 p.
- Baranov, O.A. Film in the classroom teacher. Kalinin, 1982. 70 p.
- Baranov, O.A. The screen becomes a friend. Moscow: Education, 1979, 96 p.
- Gorukhina, E.N. In these early years. Moscow, 1986. 96 p.
- Grashchenkova, I.N. Cinema as a means of aesthetic education. Moscow: Higher School, 1986. 224 p.
- Grashchenkova, I.N. Fundamentals of cinema. Moscow, 1984. 198 p.
- Levshina, I.S. Perceived as works of art. Moscow, 1986. 96 p.
- Levshina, I.S. Teenager and screen. Moscow, 1989. 176 p.
- Levshina, I.S. Teenager goes to the movies. Moscow, 1987. 47 p.
- Nechay, O.F. Angles. On television communications and aesthetics. Moscow, 1990, 119 p.
- Penzin, S.N. Cinema Arts in the system. Voronezh, 1984. 188 p.
- Penzin, S.N. Film and aesthetic education: methodological problems. Voronezh, 1987. 176 p.
- Rabinovich, Y.M. Cinema, literature, and my whole life. Kurgan, 1991, 120 p.
- Tyurin, Y.P. Becoming the Person (cinema and moral education). Moscow, 1983. 176 p.
- Usov, Y.N. Program elective course «Fundamentals of cinema». Moscow, 1986 36 p.
- Usov, Y.N. Film education as a means of aesthetic education and artistic development of the pupils. Ph.D. dis. Moscow, 1989.
- Usov, Y.N., Smelkova, Z.S., Levin, E.S. Film and Film Education of students // Programs and curricula art departments of the Faculty of Social Sciences Moscow State Pedagogical Institute. Moscow, 1986. 36 p.
- Usov, Y.N., Waisfeld, I.V. Exemplary educational plan and program of themed special seminar on « Cinematography in educating students in modern conditions». Moscow, 1986.
- Waisfeld, I.V. Film development in terms of restructuring. Moscow, 1988. 21 p.

References

Abramian, D.N. Art culture and spiritual

**ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ
МЕДИАПЕДАГОГИКИ С УЧЕТОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПЫТА
БРИТАНСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИКО-
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ***

И.В. Челышева,
*кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский государственный педагогический институт
имени А.П.Чехова, Ассоциация кинообразования и
медиапедагогике России*

Аннотация. *Статья посвящена анализу историко-методологических аспектов развития российского и британского медиаобразования. Автором рассматриваются основные цели и задачи развития медиаобразования на разных этапах развития, представлен сравнительный анализ теоретических концепций медиапедагогике в России и Великобритании.*

Ключевые слова. *Медиаобразование, этапы развития медиаобразования, теоретические концепции медиаобразования, Россия, Великобритания.*

The main trends in the development of Russian Media considering the use of the experience of the British media education: historical and methodological aspects

Dr. Irina Chelysheva,
*Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute,
(Taganrog, Russia),
Member of Russian Association for Media
Education*

Abstract. *This article analyzes the historical and methodological aspects of the development of the Russian and British media education. The author discusses the main goals and objectives of media education at different stages of development, presents a comparative analysis of the theoretical concepts of media education in Russia and the UK.*

Keywords. *Media education, stages, development, theoretical concepts, Russia, UK.*

Необходимость изучения и анализа стратегии современного британского медиаобразования и его влияния на российскую медиапедагогике определяется противоречием, сложившимся в связи с огром-

ным теоретическим и методическим опытом, накопленным британским медиаобразованием – признанным мировым лидером медиапедагогике, и недостаточно последовательным и концептуальным

* Статья написана при финансовой поддержке гранта РГНФ «Стратегии современного британского медиаобразования и его влияние на российскую медиапедагогике», проект № 13-36-01001. Руководитель проекта – И.В.Челышева.

освещением данного опыта в отечественной медиапедагогике. Изучение влияния зарубежного (в данном случае – британского) медиаобразования на отечественные теоретические и методические подходы актуализируются в свете реформирования и модернизации российского образования, интеграции зарубежных и отечественных теоретических подходов, прикладных форм и методов работы с произведениями современной медиакультуры. Именно с этим связан интерес к выявлению основных стратегий современного британского медиаобразования (его социокультурных, методологических и теоретических основ, педагогических условий и механизмов), которые оказывают наиболее существенное влияние на современное состояние российской медиапедагогике, а также имеют наиболее значимые перспективы для дальнейшего его развития. Особое внимание, на наш взгляд, должно быть уделено вопросам содержания и организационных форм британского медиаобразования, которые могут стать наиболее продуктивными в условиях российского медиаобразовательного процесса.

Анализ основных подходов к произведениям медиакультуры в контексте современного социокультурного развития в России и Великобритании предопределяет необходимость разработки полномасштабной характеристики отечественной медиаобразовательной парадигмы, включая анализ моделей медиаобразования в Великобритании и в России на разных этапах развития.

Изучение основных подходов и сравнительный анализ теоретических парадигм британского и российского медиаобразования, показали, что медиаобразование в этих странах прошло сложную качественную эволюцию, в основе которой лежала последовательная смена различных медиаобразовательных теорий и подходов (начиная с защитных позиций ограждения подрастающего поколения от вредного влияния масс-медиа, – к рассмотрению медиакультуры как неотъемлемой части современного общества, и, следовательно, необходимости изучения закономерностей средств массовой коммуникации и использования потенциала масс-медиа в воспитании, образовании и развитии современных школьников и молодежи).

Как в развитии британского медиаобразования, так и в отечественной медиапедагогике существенную роль сыграл кинематограф. В период 20–40-х годов XX века образование и воспитание с использованием кинематографической продукции носило, преимущественно, практический характер, так как кино признавалось достаточно эффективным наглядным средством обучения. Если мы попытаемся сравнить основные подходы к медиаобразованию в России и в Британии, то сможем убедиться, что они были достаточно близкими (не считая, безусловно, различных идеологических приоритетов). И в России, и в Великобритании функционировали кино клубы и кинообщества, где демонстрировались лучшие произведения мирового кинематографа.

В период 1950-х – 1960-х гг. одной из ведущих теоретических платформ британского и отечественного медиаобразования выступала эстетическая концепция. Ее сторонниками в Великобритании выступали С.Холл и П. Вэннел, Н. Таккер, Б. Фирт, А. Ходжкинсон и др. Образование и воспитание подрастающего поколения на материале кинематографа и телевидения было преимущественно представлено во внеклассной работе. В данный период эстетические подходы к медиаобразовательному процессу в Британии получили довольно широкое распространение на разных уровнях образования [Михалева, 2013, с. 56].

Генезис идей эстетической концепции российского медиаобразования был тесно связан с зарождением и развитием системного подхода к проблеме эстетического воспитания, начало методологической разработки которого в отечественной педагогике приходится на 60-е годы XX века. Эстетическое воспитание признавалось действенным средством «приобщения к искусству (в том числе – к кино), освоения художественного языка развития образного мышления» [Федоров, 2001, с.98]. Именно в этом русле развивалась деятельность основоположников отечественного кинообразования О.А. Баранова, Ю.М. Рабиновича, С.Н. Пензина, Ю.Н.Усова и др.

Интерес к проблематике эстетического воспитания, и бурное развитие медиаискусств, основанных на *медиаформе* (пресса, радио, кинематограф, звукозаписи, телевидения), к началу 60-х – годов XX столетия обусловил транс-

формационные процессы, связанные со смещением акцентов медиаобразования (с чисто практического и марксистского – к эстетическому), и одновременно – расширением понятийного аппарата медиапедагогике. В 60-е годы эстетическое воспитание средствами произведений медиакультуры (преимущественно – средствами кинематографического искусства) было связано с использованием двух ключевых терминов:

а) *аудиовизуальная грамотность* – система умений и навыков анализа и синтеза пространственно-временной реальности, позволяющих воспринимать информацию, зафиксированную в виде звукозрительных сигналов (данный термин был впервые введен Ю.Н. Усовым);

б) *аудиовизуальное образование* – целенаправленное педагогическое руководство интересами и потребностями школьников в области экранных искусств [Челышева, 2006].

Кроме того, в 1950-1960-е годы в британском медиаобразовании продолжало развиваться «практическое» кинообразование: была организована сеть лабораторий (школьных и университетских), где школьники и студенты изучали навыки владения медиааппаратурой. Причем, в отличие от России, в ряде английских школ «экранное образование» успешно преподавалось автономно. Интегрированное медиаобразование (в основном – на материале кинематографа) также имело место в британских школах.

В России «практический подход» к изучению произведений

медиакультуры в данный период наиболее активно развивался в кинолюбительском движении, в том числе – и в детском. Неслучайно 1957 год традиционно принято считать годом второго рождения любительского кинематографа. Это произошло благодаря следующим предпосылкам:

- значительно улучшилось качество киноаппаратуры и киноматериалов, их доступность и надежность;
- профсоюзы оказывали материальную поддержку любительским кино- и фотообъединениям;
- был создан Союз кинематографистов, а при нем – секция кинолюбителей;
- кинолюбительство признавалось одной из эффективных форм коллективного самодетельного творчества;
- любительская съемка оставалась важным средством агитационной и культурно-воспитательной работы и т.д.

Кинолюбительское движение в рассматриваемый период развивалось в двух основных направлениях:

- индивидуальное: работа отдельных кинолюбителей;
- коллективное: любительские киностудии и кинокружки, которые поддерживались профсоюзными организациями предприятий, объединений, учреждений культуры и т.д.

В 1970-е – 1980-е годы (время расцвета эстетически ориентированного медиаобразования в России), в Великобритании набирали силу идеологические и семиотические исследования (Л. Мастерман и

др.). Одной из главных задач британского медиаобразования выдвигалось противостояние идеологическому манипулированию сознанием со стороны масс-медиа. Британские исследователи (в отличие от российских медиапедагогов, выдвигавших на первый план эстетическое воспитание школьников и студентов средствами медиакультуры), считали, что педагоги должны развивать у учащихся способность к критическому осмыслению любой медиапродукции на основе анализа и интерпретации медиатекстов как знаковых систем.

Данные позиции, как известно, получили распространение в России гораздо позже – к началу 90-х годов XX века. В 70-90-е гг. XX в. приоритетным для российского массового медиаобразования был эстетический подход, синтезированный с такими теоретическими концепциями как практическая и/или идеологическая [Челышева, Михалева, 2013, с. 30].

К началу 90-х гг. XX в. во многих ведущих западных странах все более активно развивается культурологическая теоретическая парадигма медиаобразования. Именно данная концепция представляет сегодня одну из ведущих теоретических основ британской медиапедагогики.

Влияние британских теоретических концепций на современную российскую медиапедагогику с акцентом на развитие общекультурного кругозора, критического мышления и самостоятельных суждений аудиторий в отношении медиатекстов, проявляется в расширении диапазона анализа произведе-

дений медиакультуры различных видов и жанров, в более глубоком и системном / многоаспектном подходе к анализу и интерпретации медиатекстов с учетом различных социокультурных факторов. Кроме того, это способствует дальнейшему развитию социокультурных моделей медиаобразования в России с опорой на культурологическую теорию медиаобразования и теорию развития критического мышления целевой аудитории, а также развитию интегрированного подхода к медиаобразованию в системе школьного образования.

Кроме того, отдельные концепции британской модели массового образования (ключевые понятия медиаобразования, методика анализа аудиовизуальных медиатекстов (кино, видео, ТВ и др.), успешно применяются в деятельности некоторых современных российских научно-образовательных центров в области медиапедагогике.

Довольно сходными в развитии российского и британского медиаобразования были проблемы методической подготовки педагогических кадров. Так, например, довольно существенной проблемой медиаобразования Великобритании в 60-е – 70-е годы выступало отсутствие квалифицированных педагогических кадров. Это привело к тому, что многие британские педагогические вузы стали вводить спецкурсы по подготовке медийных специалистов. В Великобритании с 1960-х гг. медиакультура в том или ином виде стала изучаться в большинстве британских университетов.

Эти тенденции, как известно, были характерны и для российско-

го медиаобразования. Начиная со второй половины 1960-х годов в нашей стране предпринимались попытки подготовки будущих педагогов к медиаобразовательной деятельности (Москва, Курган, Воронеж, Таганрог и т.д.). Однако только в начале XXI века эта деятельность приобрела характер серьезной профессиональной подготовки (с момента утверждения и регистрации в 2002 году учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации специализации № 03.13.30 «Медиаобразование» для студентов педагогических и гуманитарных вузов).

В 1980-х – 1990-х гг. правительство Великобритании официально включило медиаобразование в Национальный учебный план Англии и Уэльса: наиболее эффективным путем медиаобразования был признан интеграционный подход, причем речь шла об обучении собственно медиа, а не на обучение с помощью медиа, как это было раньше.

В 1990-е гг. ситуация в области школьного медиаобразования в Британии складывалась неоднозначно: в 1992-1993 гг. правительство намеревалось удалить медиаобразование из учебного плана, но в 1995 года Британскому киноинституту удалось вернуть разделы, посвященные изучению кино и ТВ в Национальный учебный план. Кроме того, в стране функционировали три крупных центра по подготовке специалистов в области медиаобразования на базе университетов: в Лондоне, Ноттингеме и

Саутгэмптоне. В помощь учителям создавались Рабочие группы по медиаобразованию, которые занимались разработкой образовательной стратегии в области медиаобразования. Одновременно поддержку медиапедагогам оказывали различные национальные и международные организации (Британский киноинститут, Региональная ассоциация искусства (Regional Arts Association), Шотландский совет образовательных технологий (Scottish Council for Educational Technology), Ассоциация образовательного телевидения (Educational Television Association), а также ЮНЕСКО) [Челышева, Михалева, 2013].

В России медиаобразование так и не было включено в школьную программу, поэтому основными направлениями его стали кинофакультативные, кружковые, киноклубные занятия, которые осуществляются во внеклассной работе, выступают важным компонентом системы дополнительного образования и учреждений культуры. Развивается и интегрированное медиаобразование (в основном – элементы медиапедагогики включаются в изучение учебных предметов гуманитарного цикла – литературы, истории и т.д.). Поэтому проблема внедрения медиапедагогики в школьное и вузовское образование последние десятилетия остается неизменно актуальной в России.

Школьные учителя и преподаватели вузов в нашей стране проявляют все более активный интерес к использованию медиаобразования в своей профессиональной деятельности, в связи с чем

актуализируются вопросы, связанные с научно-методологическим и учебно-методическим обеспечением педагогических кадров, реализующих потенциальные возможности медиаобразования. Результатом постоянно возрастающего интереса к проблемам внедрения медиаобразования выступает появление научно-образовательных центров, которые активно занимаются исследовательской, методологической и методической проблематикой внедрения медиапедагогики в систему образования. Деятельность таких центров направлена на осуществление как теоретических, так и практических аспектов медиаобразования.

Сравнительный анализ деятельности британских и российских научно-образовательных центров в области медиаобразования может свидетельствовать о сходных тенденциях их развития. Сюда можно отнести осуществление теоретических, методологических и методических разработок, направленных на развитие медиакомпетентности, критического мышления, творческого самовыражения подрастающего поколения в сфере медиа.

Еще одной важной сферой деятельности как современных британских, так и российских научно-образовательных центров выступает проведение научных конференций, открытых семинаров, мастер-классов по тематике медиакультуры и медиаобразования, где педагоги могут обменяться опытом медиаобразовательной деятельности, получить новые знания в области медиапедагогики, посетить занятия ведущих исследователей и

практиков [Чельшева, 2013, <http://md.islu.ru/ru/journal/2013-3>].

Достаточно близкими можно назвать и содержательные компоненты деятельности британских и российских научно-образовательных центров, в ряде которых на первый план выдвигаются следующие задачи:

- расширение культурного кругозора и аудиовизуального опыта аудитории;

- приобщение аудитории к произведениям авторского и экспериментального кино/видео;

- развитие умений критического анализа произведений медиакультуры различных видов и жанров; создания возможностей для медиаторства.

Именно поэтому последние годы возрос интерес многих российских исследователей к проблемам изучения медиаобразовательного опыта западных стран, как с точки зрения выявления специфики медиаобразовательных компонентов в образовании, так и в определении общих тенденций дальнейшего развития.

В современном понимании медиаобразование, как в России, так и в Великобритании, выступает одновременно и как важный социокультурный фактор, и является неотъемлемой частью основных прав каждого гражданина на свободу самовыражения и права на информацию, является инструментом поддержки демократии.

Близость позиций относительно роли медиаобразования современных отечественных и британских исследователей во многом обусловлена документами ЮНЕСКО,

КО, в которых определены возможности медиаобразования в плане использования массовой коммуникации в социуме, овладения способностями применять медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечения знаний об анализе, критическом осмыслении и создании медиатекстов; определении источников медиатекстов, их политических, социальных, коммерческих, культурных интересах; интерпретации медиатекстов и ценностей, распространяемых медиа; выборе соответствующих медиа для создания и распространения собственных медиатекстов; получения возможности свободного доступа к медиа и т.п.

Эти и другие, не менее важные потенциальные возможности медиаобразования актуализируют задачу внедрения медиапедагогике в систему основного и дополнительного образования в России, а также использования медиаобразовательного потенциала в образовании взрослых. Близость позиций относительно роли медиаобразования отечественных и британских исследователей во многом обусловлена документами ЮНЕСКО, в которых определены возможности медиаобразования использовать массовую коммуникацию в социуме для развития коммуникационных способностей; обеспечения знания того, как анализировать и создавать медиатексты; определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; отбирать соответствующие медиа

для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; получить возможность свободного доступа к медиа [Челышева, 2013, с. 80].

Нельзя не отметить интегративные процессы, происходящие в современном британском и российском медиаобразовании, связанные с систематизацией основных понятий, моделей, концепций, методик, принципов, средств, форм и методов медиапедагогике. Данные интеграционные процессы могут иметь важное значение для российской медиапедагогике, дальнейшего развития ее теоретических и методических концепций.

Итак, изучение основных подходов и сравнительный анализ теоретических парадигм британского и российского медиаобразования, позволяет заключить, что медиаобразование прошло сложную качественную эволюцию, в основе которой лежала последовательная смена различных медиаобразовательных теорий и подходов (начиная с защитных позиций ограждения подрастающего поколения от вредного влияния масс-медиа, – к рассмотрению медиакультуры как неотъемлемой части современного общества, и, следовательно, необходимости изучения закономерностей средств массовой коммуникации и использования потенциала масс-медиа в воспитании, образовании и развитии современных школьников и молодежи).

Как свидетельствует проведенный анализ, основные теоретические подходы к медиаобразо-

ванию в России и Великобритании можно представить следующим образом:

– для современного британского медиаобразования в качестве наиболее приоритетных, выдвигаются культурологическая, критическая, семиотическая и практическая теоретические концепции;

– для современного российского медиаобразования наиболее важную роль играют практическая, эстетическая, культурологическая, критическая и социокультурная теории.

В современном понимании медиаобразование – как в России, так и в Великобритании, выступает одновременно и как важный социокультурный фактор, неотъемлемая часть основных прав каждого гражданина на свободу самовыражения и права на информацию, инструментом поддержки демократии.

Дальнейшее изучение основных стратегий британского медиаобразования в контексте влияния на российскую медиапедагогике будет направлено на уточнение ведущих целей, задач, содержания, организационных форм, методов, средств, приемов и т.д., основных теоретических и методических особенностей, которые смогут стать наиболее перспективными для дальнейшего развития российской педагогической науки, и, в частности – решения наиболее важных проблем в отечественном медиаобразовании.

Наиболее перспективными для дальнейшего развития российской медиапедагогике с опорой на опыт британского медиаобразова-

ния, на наш взгляд, могут стать следующие проблемы:

– разработка научно-методологического, методического инструментария школьного и вузовского медиаобразования;

– работа по совершенствованию системы переподготовки педагогических кадров;

– активизация деятельности ведущих научно-образовательных центров в осуществлении и популяризации социально-значимых медиаобразовательных проектов, способствующих становлению правового, гражданского самосознания подрастающего поколения, развития его интеллектуального и творческого потенциала;

– проблемы преемственности школьного, вузовского и непрерывного медиаобразования;

– анализ необходимых условий для развития медиаторчества, создания собственных медиапродуктов в образовательных учреждениях различных типов.

Литература

Михалева Г.В. Британские теории медиаобразования в развитии медиапедагогике России // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. 2013. № 1. С. 56-60.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦБВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 256 с.

Челышева И.В. Российское и британское медиаобразование: основные стратегии развития // Медиаобразование. 2013. № 3. С. 79-84.

Челышева И.В. Сравнительный анализ британских и российских научно-образовательных центров в области медиаобразования. Magister Dixit. 2013. № 3. (<http://md.islu.ru/ru/journal/2013-3>).

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

Челышева И.В., Михалева Г.В. Основные теоретические концепции медиаобразования в России и Великобритании: сравнительный анализ // Медиаобразование. 2013. № 4. С.28-38.

References

Chelysheva, I. Comparative Analysis of British and Russian scientific and educational centers in the field of media education. Magister Dixit. 2013. N 3. [<http://md.islu.ru/ru/journal/2013-3>].

Chelysheva, I. Russian and British media education: basic development strategy // Media Education. 2013. N 3, p.79-84.

Chelysheva, I. Theory and history of Russian media education. Taganrog: Kuchma, 2006. 206 p.

Chelysheva, I., Mikhaleva, G. Basic theoretical concepts of media education in Russia and the UK: a comparative analysis // Media Education. 2013. N 4, p.28 -38.

Fedorov, A. Media Education: History, Theory and Methods. Rostov– on-Don, 2001. 708 p.

Fedorov, A., Novikova, A., Kolsnichenko, V., Karuna, I. Media Education in the United States, Canada and the UK. Taganrog: Kuchma, 2007. 256 p.

Mikhaleva, G. British theory of media education in the development of media education in Russia // Vestnik of Taganrog State Pedagogical Institute. 2013. N1. p. 56-60.



ТЕОРИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Media education theory

МЕДИАГРАМОТНОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

**В.А. Возчиков, А.Ю. Арутюнян,
Е.Б. Манузина, А.А. Немирч,
Алтайская государственная академия
образования им. В.М. Шукшина**

Аннотация. Предпринята попытка уточнить педагогический смысл термина «медиаграмотность», обосновывается адекватность последнего именно первичному (дошкольному) этапу формирования медиазнаний; медиаграмотность интерпретируется как обязательное условие вхождения личности в медиакультуру в процессе непрерывного медиаобразования.

Ключевые слова: медиаграмотность, медиаобразование, медиакомпетентность, медиакультура, дошкольное образование.

Media literacy in a pedagogical interpretation

**V. Vozchikov, A. Arutyunyan,
E. Manuzina, A. Nemirich,
Altai State Academy of Education**

Abstract. An attempt was made to clarify the meaning of the term «media literacy pedagogy», is based on the adequacy of the latter it is primary (pre-school) phase of formation of media knowledge; media literacy is treated as a mandatory condition of occurrence of the individual in media culture in continuous media education.

Key words: media literacy, media education, media competence, media culture, preschool education.

Как известно, Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [см.: 14] выделяет в качестве отдельного уровня образования дошкольное (ст. 10, п. 4). С одной стороны, тем самым все-го-навсего юридически закрепляется то, что давно уже бытует в пе-

дагогической практике, но с другой – официальное «охватывание» дошкольного детства образовательным законодательством неизбежно предполагает уточнение терминов, с помощью которых этот самый дошкольный уровень образования будет описываться. Говоря предметно, в русле проблема-

тики предлагаемой статьи, интерпретация термина «медиаграмотность» имеет в означенном контексте не узко теоретическое, но самое что ни на есть актуальное практическое значение: организуя процесс дошкольного медиаобразования, какой результат реально получить «на выходе»?..

В аспекте прояснения смыслов предмета нашего интереса – медиаграмотности – важные сведения содержит социологический опрос российских и зарубежных специалистов, осуществленный А.В. Федоровым. Последний корректно оставил без комментария мнения, высказанные президентом Ассоциации медиаобразования Квебека (Канада) д-ром Ирвингом Розером и профессором университета Тель-Авива д-ром Дафной Лемеш, однако сравнение по существу взаимоисключающих позиций, на наш взгляд, необходимо, поскольку дает ключ к пониманию проблемы. Отметив, что «в течение прошлых десятилетий термины «медиаобразование» (media education), «изучение медиа» (media studies) и «медиаграмотность» (media literacy) использовались почти взаимозаменяемо медиапедагогами Северной Америки, Великобритании и Австралии» [цит. по: Федоров, 2007, с. 24], Розер далее ссылается на ряд исследований 1990-х гг. (К. Ворсноп, А. Силверблатта, Л. Мастермана, Д. Букингема и др.), в которых указанные термины обретают индивидуальную семантику.

Позиция д-ра Лемеш – обратная; по мнению исследователя, «первоначально существовало

различие между медиаобразованием (media education), являющимся более широким понятием, и медиаграмотностью (media literacy), тяготеющей к критическому анализу медиа», однако «... сегодня эти термины почти невозможно и не нужно разделять» [цит. по: Федоров, 2007, с.25]. Полагаем, что в зависимости от подходов можно обосновать правомерность и той, и другой позиции (просмотр детьми короткого сюжета под аккомпанемент тапера в سینема начала XX столетия вполне интерпретируется в терминах медиаобразования, если потребуется обнаружить истоки некоей концепции в реалиях вековой давности!), однако следствием развития науки все же является расширение понятийного аппарата, а не наоборот.

Позволим себе возразить Д. Лемеш по поводу ее опасений, что не представляется возможным «договориться об очень точных определениях в такой широкой области», какой является медиаобразование [цит. по: Федоров, 2007, с.25]. Каждой дефиниции должна соответствовать ее смысловая «ниша», определить которую не столь уж проблематично, если обратиться к устойчивой аналогии. Данное замечание правомерно и по отношению к позиции участницы опроса Кэтрин Тайнер (К. Tyner) – медиапедагог-консультанту из США, которая характеризует термин «медиаграмотность» как «неточный и запутывающий», вполне заменяемый широким смыслом «медиаобразования» [цит. по: Федоров, 2007, с. 23].

Мы готовы согласиться с К. Тайнер по поводу непроясненнос-

ти содержания «медиаграмотности», однако связываем этот методологический пробыл не собственно с термином, а с «многоязычием» в смысле разнообразия точек зрения представителей научно-педагогического медиаобразовательного сообщества, продолжающимся процессом становления медиаобразования как системы, может быть, уже и несколько затянувшимся.

Когда медиапедагог из США Стивен Гудмэн (S. Goodman) утверждает, что *медиаграмотность* предполагает «критический анализ медиа» без каких-либо творческих действий по созданию медиатекстов, наделяя обеими названными возможностями *медиаобразование*, а доктор из университета Вальядолида Альфонсо Гутьерес Мартин (A. Gutierrez Martin), наоборот, связывает «критическое понимание медиа» с *медиаобразованием*, интерпретируя *медиаграмотность* в аспекте «изучения медиа и медиаобразования, чтобы развить способности ... к полноценной жизни в обществе» [цит. по: Федоров, 2007, с. 24], то речь следует вести, полагаем, не о противостоянии двух концептуальных «школ», но о непроработанности методологических оснований медиаобразовательной науки, не исключаем даже, – определенном игнорировании терминологической строгости в контексте приоритета конкретных практических технологий для достижения психолого-педагогических целей. Именно последним, думается, можно объяснить редакцию вопросов, предлагаемых для обсуждения эк-

спертам: «Основные цели медиаобразования/медиаграмотности»; «Основные теории медиаобразования/медиаграмотности»; «Основные пути внедрения медиаобразования/медиаграмотности» [см.: Федоров, 2007, с. 25-31]. Такая конструкция, конечно, облегчает задачу участникам опроса, однако, по сути, предполагает синонимичность терминов «медиаобразование» и «медиаграмотность», что вызывает определенное недоумение, поскольку первый вопрос, по поводу которого мы высказались выше, как раз ориентирован на выявление специфики «медиаобразования», «медиаграмотности», «изучения медиа».

Осуществленный А.В. Федоровым социологический опрос выявил два основных подхода к феномену медиаграмотности, которые можно определить как *психолого-педагогический* и *социокультурный*. Представляется содержательно неоправданным выделение в качестве самостоятельной дефиниции определения Р. Кьюби [Kubey, 1997], по существу являющимся сокращенным вариантом трактовки медиаграмотности International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences [Dorr, 2001]. Сравним: Р.Кьюби интерпретирует *медиаграмотность* как «способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах» [Kubey, 1997, p. 2]; в указанной выше энциклопедии речь идет о способности к «восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и полити-

ческого контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем используемых медиа» [Dogg, 2001, p. 9494; русскоязычные варианты определений приводятся по: Федоров, 2007, с.22]. Как видим, А. Дорр в отличие от Р. Кьюби не акцентирует внимание на передаче сообщений, однако говорит об умениях создавать последние, что очевидно подразумевает их дальнейшую трансляцию респондентам, в противном случае создательные действия лишаются смысла. С другой стороны, Кьюби справедливо не выделяет в качестве отдельной составляющей понимание «социокультурного и политического контекста функционирования медиа», поскольку владение данным контекстом – обязательный фактор адекватного восприятия медиакультуры во всех ее многообразных проявлениях. Исходя из изложенного, после исключения из предлагаемых для сравнительного анализа трех трактовок медиаграмотности [см.: Федоров, 2007, с.22] формулировки Р. Кьюби, количество экспертов, отдавших предпочтение дефиниции Оксфордской энциклопедии (Dogg, 2001), существенно возрастет.

Преимущественное осмысление медиаграмотности как способности осуществляется в логике подхода, который мы назвали *психолого-педагогическим*. Доминирующей характеристикой данного подхода, которому соответствуют позиции А.В. Федорова, В. А. Монастырского, В.В. Гуры, А.П. Короченского, С. Н. Пензина, J. Pungente, R. Kubey, A. Gutierrez Martin, Ch.

Worsnop, D. Suess и др., является личностная интенциональность, формирование некоего позитивного качественного психологического новообразования (в приведенной выше дефиниции – способности) как результата целенаправленного дидактического воздействия, под которым в нашем случае подразумевается обучающий и воспитывающий факторы медиаобразования.

В качестве примера приведем определение В.А. Монастырского, сделанного в ходе социологического опроса: «Медиаграмотность как результат медиаобразования – это способность адекватного восприятия, интерпретации, оценки, а также создания медиатекстов» [цит. по: Федоров, 2007, с.22].

Впрочем, справедливо и то, что форма социологического опроса допускает некоторую «свободу» рассуждений, так сказать, «мысли вслух», потому для дальнейшего осмысления проблемы медиаграмотности обратимся к научным и учебно-методическим источникам. Подчеркнем сразу, что нам не удалось обнаружить у российских исследователей специальной работы, посвященной исключительно медиаграмотности. В тех же монографиях, учебных пособиях и статьях, где тема медиаграмотности поднимается, последняя зачастую описывается как нечто уже хорошо известное, само собой разумеющееся.

Многие отечественные ученые основываются в своих рассуждениях на трудах профессора А.В. Федорова, чему есть немало весомых оснований. Воздержимся от пре-

дельных суждений, хотя в данном случае они, вероятно, были бы уместны, скажем лишь, что в настоящее время доктор педагогических наук А.В. Федоров – один из признанных лидеров российского медиаобразования, ведет поистине подвижническую работу по развитию данного научного направления и распространению медиазнаний, возглавляемая им научная школа добилась немалых достижений как в теории, так и в практической реализации концептуальных разработок.

Социокультурный подход к рассматриваемому феномену отражен в определении, представленном в работе [Aufderheide, Firestone, 1992, p. 1; русскоязычный перевод см.: Федоров, 2007, с.22], согласно которому *медиаграмотность* являет собой «движение, ... призванное помочь людям понимать, создавать и оценивать культурную значимость аудиовизуальных и печатных текстов». Согласно нормам русского языка, закрепленным в авторитетных словарях, понятие «грамотность» и близкие к нему [см.: Ожегов, 1988, с. 117; Преображенский, 1914, с. 154; Словарь..., 1790, стлб. 316-318, и др.] трактуются в смысле результата, но не процесса (движения). Так, Д.Н. Ушаков в своем фундаментальном Толковом словаре интерпретирует *грамотность* как «умение читать и писать», а М.П. Кашин в Большой Советской энциклопедии – как «степень владения навыками устной и письменной речи» [Кашин, 1972, с. 245]; и в том, и в другом случаях констатируется некое ка-

чество (установка, умение, способность и т.п.) личности, обретенное через научение (после внешнего воздействия).

В истории педагогики и образования, социальной жизни в целом известно немало явлений, определяемых как «движение», однако данный термин используется практически всегда с предлогом «за» (движение за ликвидацию безграмотности в России, организованное в 20-е гг. минувшего века; возникшее в те же годы во Франции международное движение за типографию в школе, связанное с именем выдающегося педагога С. Френе; общероссийское общественное движение за права человека, организованное в 1997 году; межрегиональное общественное движение за возрождение отечественной науки, действующее с 2001 г., и т.д.), или в сочетании с индивидуальным названием (международное общественное движение «Добрые дети мира», возникшее в 2008 г.), или вместе с существительным множественного числа в родительном падеже (движение пацифистов; движение сторонников мира и пр.).

Если образование (соответственно, и *медиаобразование*) допустимо рассматривать и как процесс, и как результат, то грамотность (соответственно, и *медиаграмотность*) – исключительно результат, потому определять ее в качестве *движения* является, на наш взгляд, ошибочным.

Однако концептуальная прамоверность интерпретации медиаграмотности как результата процесса медиаобразования характе-

ризует, как мы отметили выше, скорее подход к феномену медиаграмотности, чем исчерпывающее объясняет собственно термин. Данная дефиниция не дает ответа на вопрос, наличествуют ли некие границы у достигнутого результата в смысле обретения знаний и умений; каков объем содержания медиаобразования, освоив который справедливо говорить о достигнутой медиаграмотности?.. Почему бы, наконец, не принять в качестве результирующего компонента медиаобразования медиаобразованность (об этом ниже еще будет сказано), наделив последнюю той же широтой, что присуща «родовому» термину?.. Ответы на поставленные вопросы возможны лишь в условиях полноправного функционирования в научном медиаобразовательном дискурсе обоих этих терминов, заключающих собственное содержание, – *медиаграмотности и медиаобразования*.

Поясним необходимость поддержательного «ранжирования» результатов медиаобразования на основании некоторых положений современных научных исследований. Так, канадский медиапедагог д-р Ирвинг Розер (I. Rother), о точке зрения которого по поводу анализируемой проблемы было сказано выше, в качестве критериев медиаграмотности называет следующие факторы:

- понимание воздействия медиа на личность и общество;
- понимание процесса массовой коммуникации;
- способности анализировать и обсуждать медиатексты;
- понимание контекста медиа;

– способность создавать медиатексты [цит. по: Федоров, 2007, с. 24–25].

Замечательная основательность, всеохватность перечисленного (к тому же, критерии Розера мы привели в сокращенном виде) соответствует, на наш взгляд, именно медиаобразованности как результату длительного медиаобразовательного научения.

Очевидным следствием позиции д-ра Розера становятся простые вопросы: в каком возрасте возможно обрести, например, «понимание воздействия медиа на личность и общество» или «способности анализировать и обсуждать медиатексты»?.. Если достижение желаемых критериев осуществимо, предположим, во время учебы в университете, то что считать результатами медиаобразования в школе?.. Видимо, в названном варианте университетскими годами медиаобразование должно и завершиться, поскольку заявленные цели достигнуты?.. Но предположим, что вышеуказанные личностные качества сформировались уже в школе, – не означает ли данная констатация, что медиаобразование в дошкольном возрасте не предполагает какого-либо результата?..

На наш взгляд, для каждого возраста должно быть особое содержание медиаобразования, результаты которого должны получить соответствующее терминологическое обозначение, образовав следующий смысловой ряд: *медиаграмотность – медиаобразованность – медиакультура – медиаменталитет* (специально данная проблема рассматрива-

лась в некоторых статьях А.А. Немирич). До конца нерешенным остается вопрос, должна ли составлять отдельное звено указанного алгоритма *медиакомпетентность*, место которой можно отнести между «медиаобразованностью» и «медиакультурой»?.. С одной стороны, содержание «медиакомпетентности» в принципе охватывается широким смысловым полем «медиаобразованности», с другой стороны, явление «компетентности» имеет собственную феноменологию, к тому же, игнорировать его контент не позволяет вышеуказанный Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

В порядке рефлексии по поводу сказанного позволим себе некоторые размышления по поводу ряда относительно недавних публикаций. А.В. Федоров определяет *медиакомпетентность личности* как «... совокупность умений (мотивационных, контактных, интерпретационных/оценочных, практико-операционных/деятельностных, креативных) выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, передавать и создавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2009, с. 34].

Весьма сомнительна необходимость интерпретировать один из основных педагогических терминов – умения – как «компетентность». Даже «совокупность умений» означает именно то, что означает, – именно *совокупность*, иными словами – *набор*. Таким образом, де-

факто признается, что новый термин – *медиакомпетентность* – предстает синонимом термина «старого» – *умения*, что имеет значение разве что стилистическое.

Через «умения» А.В. Фелоров описывает и профессиональную медиакомпетентность педагога («*Профессиональная медиакомпетентность педагога* – совокупность умений (мотивационных, информационных, методических, практико-операционных, креативных) осуществлять медиаобразовательную деятельность в аудитории различного возраста [Федоров, 2009, с.35], что, полагаем, не проясняет необходимости использования термина «медиакомпетентность» (предлагаемая исследователем дефиниция принципиально верна и для такого, например, традиционного для педагогического инструментария термина, как «педагогическое мастерство»).

Думается, не случайно, предложив в самом начале статьи определения *медиакомпетентности личности* и *профессиональной медиакомпетентности педагога*, А.В. Федоров более в данной статье к ним не обращается (за исключением нескольких «проходных» упоминаний), перейдя к рассуждениям о проблемном обучении, развитии критического мышления, описанию сценарного занятия и пр.: «... оба вида медиакомпетентности (личности и педагога. – *Авт.*) неразрывно связаны с развитием критического творческого мышления» [Федоров, 2009, с.35]. Произошла, что называется, подмена тезиса: заявив предмет своего исследования техноло-

гию развития *медиакомпетентности*, ученый в действительности описал алгоритм развития *критического мышления*. Вообще, разделы статьи (напр.: Виды критического анализа проблем функционирования медиа в социуме; Портфолио медиаграмотности/медиакомпетентности) производят впечатление вполне самостоятельных (безусловно, интересных и важных!) глав, которые можно механически перенести и в другие публикации подобной тематики.

Многообещающий заголовок – «Медиаграмотность современных педагогов как профессиональная компетентность» – не получил должного раскрытия в статье Е.А. Столбниковой, содержание публикации свелось к обнародованию статистических таблиц, текстовому дублированию некоторых цифр, уже показанных в таблице. Поскольку автору никакого анализа данных опроса автор не предлагает, голословным выглядит вывод: «... проведенное исследование показало, что уровень медиаграмотности педагогов весьма низок» [Столбникова, 2009, с.51]. А каков этот «уровень» у студентов дневной формы обучения факультета «Педагогика и технология» Волгодонского филиала Ростовского государственного педагогического университета, у студентов заочной формы обучения того же факультета и филиала?.. Они так же, как и учителя общеобразовательных школ Волгодонска участвовали в опросе, однако Е.А. Столбникова никаким образом не оценила ответы студентов.

Наконец, почему «медиаграмотность» возможно интерпретиру-

вать как «профессиональную компетентность», автор не объясняет, более того, даже не предлагает своего видения сути «медиаграмотности» и «медиакомпетентности».

Характерную для многих публикаций терминологическую небрежность мы обнаруживаем и в статье Р.В. Сердюкова «Современное медиаобразование в Канаде». В качестве ключевых слов публикации автор указывает *медиаобразование* (media education), *медиаграмотность* (media literacy), *медиакомпетентность* (media competence) [см.: Сердюков, 2012, с.42], однако в тексте статьи словосочетание *media literacy* переводит уже как «медиаобразование», что, на наш взгляд, искажает смысл англоязычных названий.

Заметим, что если о *медиаграмотности* автор пару раз все же упоминает (например, называя главную тему – «Медиаграмотность в век цифровых технологий» – Недели медиаобразования, организованной Медиаобразовательной Сетью и Федерацией канадских учителей в ноябре 2009 г. – см.: Сердюков, 2012, с. 45), то о *медиакомпетентности* в статье не сказано вообще!.. Остается только гадать, чем же вызвано в таком случае упоминание «модного» термина в разделе ключевых слов?..

Свое понимание медиаграмотности как результата медиаобразования А.В. Федоров раскрывает в ряде работ [см., напр.: Федоров, 2004, с. 29; Федоров, 2010, с. 24 и др.], и такой подход по существу, концептуально, повторим, возражений не вызывает. Однако возникает вопрос: не лишний ли во-

обще в таком случае термин «медиаграмотность», без труда заменяемый синонимом – «медиаобразование» («медиаобразование»)?.. Если рассматривать *медиаобразование* как уже достигнутый результат, что вполне допустимо, ибо современные словари толкуют «образование» в том числе и как «совокупность знаний» [см., в част.: Ожегов, 1988, с. 349], то сомнение в надобности еще одного самостоятельного итожащего термина только усиливается.

Обратимся к конкретным примерам. Содержательный контекст и логика изложения свидетельствуют, что А.В. Федоров описывает в терминах «медиаграмотности» и готовность человека к взаимодействию с миром медиа («Медиаграмотный человек обладает развитой способностью к восприятию, анализу, оценке и созданию медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью»), и социокультурный смысл сформированного понимания медиакультуры («Медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык медиакультуры») [Федоров, 2004, с. 11].

Принимая данные утверждения концептуально, заметим, что как известные нам теоретические исследования, так и практический опыт не дают оснований соотно-

сить столь многоаспектное содержание медиаграмотности ни с *младшим школьным*, ни тем более – с *дошкольным* возрастом ребенка. Следовательно, если термин «медиаграмотность» введен в научный оборот как «технический», «вспомогательный», используемый в технических или «уточняющих» целях для более точной презентации того или иного явления, то термин нуждается в обязательной возрастной «привязке»; если рассматривать «медиаграмотность» как термин универсальный, необходима его конкретизация в аспекте упрощения.

На наш взгляд, нет никакого резона отказываться от термина «медиаграмотность» в пользу, например, «медиаобразованности» не только потому, что первый уже закрепился в научном дискурсе, но в силу его востребованности при конструировании медиаобразовательного знания. Термин «медиаграмотность» необходим, но не в таком широком значении, каким его нередко наделяют современные исследователи (чем объемнее содержание, тем легче термин «растворится» в более широком понятии, в случае «медиаграмотности» таким «поглотителем» предстает медиаобразование). Однако интерпретация медиаграмотности как начального – дошкольного – этапа формирования медиазнаний позволит первой занять подобающее место в смысловой структуре феномена медиаобразования.

Дидактическим сопровождением первых шагов ребенка на территории медиа могла бы стать «Медиаазбука» (подготовкой ее в

настоящее время занимается аспирантка кафедры педагогики Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина А.А. Немирич), в отличие, например, от заслуженно популярного, но адекватного значительно более старшему возрасту Словаря медиаобразовательных терминов А.В. Федорова [см.: Федоров, 2010] или ориентированного на подготовленную аудиторию информационно насыщенного медийного словаря И.И. Романовского [см.: Романовский, 2004]. В самом первом приближении медиаграмотность можно было бы определить как *начальный (первичный) уровень медиакультуры ребенка, сформированный в процессе дошкольного медиаобразования.*

Ссылаясь на позицию А.В. Федорова, выраженную в известной монографии «Медиаобразование: история, теория и методика» (Ростов-на-Дону, 2001), Н.Г. Хитцова определяет медиаграмотность как «... комплекс базовых знаний и умений, приобретенных в процессе медиаобразования и обеспечивающих стартовые возможности к дальнейшему развитию в области медиакультуры» [Хитцова, 2008, с.168]. С таким подходом в целом можно согласиться, но с оговоркой, что определение «базовые знания» в контексте начальной школы (а именно о младшеклассниках ведет речь автор) представляется некорректным: знания, приобретаемые в начальной школе, правильнее, на наш взгляд, так и называть – *начальными* (варианты: *первичные; элементарные*), но не *базовыми* в традиционном

смысле основательности, глубины, обретаемыми по определению в течение достаточно длительного временного промежутка.

Однако, как представляется, термин «базовые» по отношению к знаниям и умениям Н.Г. Хитцова использует целенаправленно, что ведет к ошибочному пониманию сущности медиаграмотности. К комплексу знаний и умений, который должен наличествовать у медиаграмотного младшеклассника, исследователем относятся «... культура общения с виртуальной медиареальностью, творческие и коммуникативные способности, критическое мышление, умения полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, самовыражение при помощи медиатехники» [Хитцова, 2008, с. 169].

Однако если согласиться с автором в том, что перечисленные знания и умения можно обрести на сколько-нибудь значимом уровне еще до школы, развить – в младших классах, то дальнейшие медиаобразовательные занятия просто теряют смысл: ребенок уже готов к полноценному и безопасному для себя взаимодействию с миром медиа!.. Увы, повседневная практика не дает ни малейших поводов для подобного заключения. К тому же, если перечисленные автором личностные свойства и умения являются показателями медиаграмотности, то по каким критериям возможно диагностировать медиакомпетентность, уровни сформированности медиакультуры?..

Не логичнее ли утверждать, что медиаграмотность предполагает отнюдь не «базовые», но *началь-*

ные, в известном смысле даже «примитивные» знания о медиакультуре и элементарные, простейшие умения совершенные некоторые действия в медиасфере?.. В таком случае, дефиниция могла бы быть примерно следующей: медиаграмотность – *начальные знания человека о мире медиа, обретаемые, как правило, в дошкольном возрасте, являющиеся обязательным условием вхождения личности в медиакультуру в процессе непрерывного медиаобразования*. Во всяком случае, полагаем, именно из такой – простой и ясной – посылки следует исходить при организации медиаобразования в период дошкольного детства.

Литература

- Арутюнян А.Ю. Дошкольник и медиа: эффективное взаимодействие // Детский сад от А до Я. 2010. № 2. С. 118-125.
- Возчиков В.А. Медиаобразование как обращение к человеку // Философская и педагогическая антропология / Под ред. А.А. Королькова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. С. 280-289.
- Кашин М.П. Грамотность // Большая Советская энциклопедия / Гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. Т. 7. М.: Сов. энциклопедия, 1972. С. 245-246.
- Манузина Е.Б. Педагогическая поддержка личности в современной системе образования // Непрерывное образование в Западной Сибири: современное состояние и перспективы. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2008. С. 316-318.
- Немирич А.А. Дошкольное медиаобразование. Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2012. 356 с.
- Немирич А.А. Медиаграмотность как результат медиаобразования детей дошкольного возраста // Медиаобразование. 2011. № 2. С. 47-55.
- Немирич А.А. Формирование медиаграмотности детей дошкольного возраста. К вопросу о систематизации результатов медиаобразования // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 5. С. 50-52.
- Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 20-е изд., стереотип. М.: Русск. яз., 1988. 750 с.
- Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. М.: тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1910-1914. [2], XXIV, 674, V с.
- Романовский И.И. Масс медиа: словарь терминов и понятий. М.: Союз журналистов России, 2004. 477 с.
- Сердюков Р.В. Современное медиаобразование в Канаде // Дистанционное и виртуальное обучение. 2012. № 4. С. 42-49.
- Словарь Академии Российской. Часть II. От Г до З [Текст]. СПб: тип. Императорской Академии наук, 1790. XIV с., 1200 стлб., [52] с.
- Столбникова Е.А. Медиаграмотность современных педагогов как профессиональная компетентность // Актуальные задачи медиаобразования. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2009. С. 47-51.
- Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. № 5976. 31 дек. 2012 г. С. 2-10.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог, 2004. 339 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: социологические опросы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 228 с.
- Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с.
- Федоров А.В. Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы // Alma mater. Вестник высшей школы. 2009. № 7. С. 34-44.
- Хитцова, Н.Г. Развитие медиаграмотности школьников при использовании

цифровых образовательных ресурсов на уроках музыки в начальной школе / / Юбилейный год. Кафедра педагогики ИГЛУ: история и современность. Иркутск: Изд-во Иркутск. гос. лингв. ун-та, 2008. С. 168-173.

Aufderheide, P., Firestone, C. Media Literacy. Queenstovn, MD: The Aspen Institute, 1993. 44 p.

Dorr, A. Media Literacy // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds. N.J. Smelser & P.B. Batles. Oxford, 2001, p. 9494-9497.

Kubey, R. Media Education: Portraits of an Evolving Field // Kubey R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transactions Publishers, 1997, p. 1-14.

References

Arutyunyan, A.Y. Preschooler and media: effective interaction // Kindergarten from A to Z. 2010. N 2, p.118-125.

Aufderheide, P., Firestone, C. Media Literacy. Queenstovn, MD: The Aspen Institute, 1993. 44 p.

Dictionary of the Russian Academy. Part II. St. Petersburg, 1790.

Dorr, A. Media Literacy // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds. N.J. Smelser & P.B. Batles. Oxford, 2001, p. 9494-9497.

Federal Law of 29 December 2012 № 273 -FZ «On Education in the Russian Federation» // Rossiyskaya Gazeta. N 5976. December 31. 2012.

Fedorov, A.V, Glossary of media education, media education, media literacy, media competence. Taganrog, 2010.

Fedorov, A.V, Media Education: polls. Taganrog: Kuchma in 2007. 228 p.

Fedorov, A.V, Technology development of media competence and critical thinking in the process of creative media education students: general approaches // Alma mater. 2009. N 7, p.34-44.

Fedorov, A.V. Media Education and Media Literacy. Taganrog, 2004. 339 p.

Hittsova, N.G. Development of media literacy students using digital educational resources in the classroom in an elementary school music // Jubilee year. Irkutsk, 2008.

Kashin, M.P. Literacy // Great Soviet encyclopedia. Vol. 7. Moscow: Sov. encyclopedia, 1972, p.245-246.

Kubey, R. Media Education: Portraits of an Evolving Field // Kubey R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transactions Publishers, 1997, p. 1-14.

Manuzina, E.B. Pedagogical support person in the modern education system / / Continuing Education in Western Siberia: current state and prospects. Gorno-Altai, 2008, p.316-318.

Nemyrych, A.A. Formation of literacy in preschool children. On systematization of the results of media education // International Journal of experiential education. 2011. N 5, p.50-52.

Nemyrych, A.A. Literacy as a result of media education of children of preschool age // Media Education. 2011. N 2, p. 47-55.

Nemyrych, A.A. Preschool media education. Bijsk, 2012. 356 p.

Ojegov, S.I. Dictionary of Russian. Moscow, 1988. 750 p.

Preobragensky, A.G. Etymological Dictionary of the Russian language. Moscow, 1910-1914.

Romanovsky, I.I. Mass media: a glossary of terms and concepts. Moscow: Russian Union of Journalists, 2004.

Serdyukov, R.V. Modern media education in Canada // Distance and virtual learning. 2012. N 4, p.42-49.

Stolbnikova, E.A. Modern media literacy teachers professional competence // Actual problems of media education. Ekaterinburg: Bank of cultural information, 2009.

Vozchkov, V.A. Media education as asking the person // Philosophical and pedagogical anthropology. St. Petersburg: University Herzen, 2009, p.280-289.



ПРАКТИКА МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Media Education Practices

АНАЛИЗ КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ НАУЧНОЙ ПЕРИОДИКИ КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

**А.В. Морозова,
научный сотрудник
Института высшего образования НАПН Украины, Киев**

Аннотация. В данной статье представлен анализ ключевых слов корпуса текстов научной периодики как метод работы с научным медиатекстом определенной предметной области. Цель метода – повышение уровня компетентности в генерировании и интерпретации смысла научного медиатекста, развитие умения обучаться посредством исследования. Изложенное в статье является первой попыткой разработки такой исследовательской технологии, как анализ ключевых слов с целью выявления индикаторов состояния предметной области, что, в свою очередь, может быть использовано для повышения эффективности генерирования и считывания смыслов, функционирующих в данной области в форме актуальных концептов – ключевых слов. Вместе с тем, автор предлагает рассматривать данную технологию как медиаобразовательную.

Ключевые слова: Авторские ключевые слова, актуальные концепты, генерирование смысла, интерпретация смысла, медиатекст, медиаобразовательная технология, предметная область

Keyword Analysis scientific journals as a method of increasing media competence researchers

**A.V. Morozova,
research associate
Institute of Higher Education NAPS, Ukraine, Kiev**

Abstract. This paper presents an analysis of the key words of corpus of scientific periodicals as a method of working with scientific media texts of certain subject area. The purpose of the method is improving of competence in generating and interpreting the meaning of a scientific research and development of learning skills through research. This study is the first attempt to develop such a research technology as keyword analysis to identify indicators of the subject area, which in turn can be used to improve the efficiency of generating and reading meanings which operating in this area in the form of topical concepts – keywords. However, the author proposes to consider this technology as media educational.

Keywords: authors keywords, topical concepts, generating of meaning, interpretation of meaning, media text, media educational technology, the subject area

Рост объемов медиатекстов (сообщений, изложенных в любом виде и жанре медиа ... [Федоров, 2010]) для людей, которые работают с текстом профессионально, актуализирует потребность в соответствующем уровне медиакультуры особенно остро. С ростом объема текстов объем информационного шума также увеличивается, что замедляет скорость движения смыслов в поле коммуникации, понижает ее эффективность. В свете сказанного проблемы оптимизации информационного поиска, повышения эффективности передачи и получения смысла текста представляются весьма актуальными.

Проблематика, связанная с исследованием роли ключевых слов (далее – КС) в процессе понимания текста ныне активно разрабатывается в разных областях гуманитарных наук: в теории познания, когнитивистике, лингвокультурологии, коммуникативной стилистике, психологии, психолингвистике, филологическом анализе текста, текстологии, литературоведении и других. Исследователи, в частности, отмечают, что в научной литературе для обозначения подобных элементов используются различные термины, наиболее распространенным из которых является термин «ключевые слова». Наряду с ним встречаются и другие, близкие по содержанию: «опорный элемент» (В.В.Одинцов), «ключевой элемент» (А.В.Пузырев), «смысловые вехи» (А.Н.Соколов), «смысловые опорные пункты» (А.А.Смирнов), «смысловые ядра» (А.Р.Лурия), «смысловые кванты» (Т.М.Николаева), «ключе-

вые знаки» (В.А.Лукин), «концептуальные ключевые слова» (Е.М.Кубарев), «тематические ключевые слова» (И.В.Арнольд), «маркеры» (А.А.Кретов), «лингвокультуремы» (В.В.Воробьев), «логоэпистемы» (В.Г.Костомаров), «культуроснак» (Онкович А.В.) и др.

Кроме того, множество ключевых слов текста рассматривают как целое, называя его «набором ключевых слов» (Л.В.Сахарный) или «системой ключевых слов» (К.И.-Белоусов). И.А.Осипова отмечает, что объединяет все эти термины то, что они обозначают такие части текста, которые в первую очередь служат для его понимания [Осипова, 2010а, с.789]. Существуют и такие понятия, как «ключевые слова эпохи», «ключевые слова текущего момента» и даже «ключевые слова ушедшего года» [Нефляшева, 2009. с.177].

В свою очередь, в научной литературе достаточно много определенных термина «ключевые слова» (КС), которые выделяют, в зависимости от целей и задач исследования, те или иные его характеристики.

Исследователи отмечают, что лексемы КС выступают в роли единиц, несущих основной смысл в тексте, т.е. единицами смысла, «смысловыми вехами», т.к. они служат ориентирами, с помощью которых происходит членение текста на отдельные смысловые группы и их обобщение. В существующих концепциях КС не рассматривается объединение КС в языковые единицы большего объема (словосочетание, предложение). [Осипова, 2010, с.120]. И.А. Осипова отмечает и тот факт, что в трактовке поня-

тия «КС» разными учеными уделяется мало внимания триаде «автор – текст – читатель», хотя в тексте заключена речемыслительная деятельность пишущего субъекта (производителя текста), рассчитанная на ответную деятельность читателя (интерпретатора), на его восприятие через набор КС. Таким образом, текст оказывается одновременно и результатом деятельности (автора) и материалом для деятельности (читателя – интерпретатора). Именно благодаря неоднократному повторению в тексте КС образуют семантический стержень произведения, выступают в качестве своеобразных крепов, придающих тексту связность, целостность и единство [Осипова, 2010, с.121].

КС научного текста выполняют коммуникативную функцию, являясь средством научной коммуникации. Использование КС в предметных каталогах, реферативных журналах способствует облегчению поиска необходимой научной информации, ускоряет процесс обмена научными данными [Москвитина, 2009, с.283].

В русле нашего исследования, представляет интерес позиция украинских исследователей О. Ляшко и И.Миклушки, которые анализируют процедуры выделения ключевых слов как индикаторов предметной области. Нельзя не согласиться с их мнением, что набор КС – это каталог концептов, вокруг которых возникают основные идеи научного текста. Именно этот набор дает читателю представление о состоянии знаний в данной области, он научно ориентирует

читателя. Чем лучше читатель знает предметную область, тем понятнее для него текст. [Ляшко О., Миклушка І., 2012, с.287].

В этой связи интересно проанализировать ключевые слова научных периодических изданий, представляющих определенную предметную область. Существование тематических журналов помогает сформировать релевантный корпус текстов. Полагаем, что такие тематические журналы отражают основные направления исследований, осуществляющихся в данной предметной области, поэтому корпус текстов тематических журналов, вслед за К. Белоусовым и Н. Зелянской, мы принимаем как репрезентативный, а закономерности организации информационного пространства корпуса текстов как обладающие свойствами внешней валидности [Белоусов К.И., Зелянская Н.Л., 2012, с.106].

Наше исследование опирается на корпус текстов тематических журналов «Вища освіта України» с момента начала публикации пристатейной информации про ключевые слова и до последнего, вышедшего в свет номера (№2, 2010 – №4, 2013), который сформирован по принципу сплошной выборки на основе КС.

Выбранный нами для анализа, журнал «Вища освіта України» (далее – ВОУ), который выходит 4 раза в год в Киеве с 2001 года, – это теоретический и научно-методический журнал, который имеет все признаки общественно-политического издания. Не избегая анализа методики учебно-воспитательного процесса и распространения педагогичес-

кого опыта, он сосредотачивается, прежде всего, на проблемах философии, содержания и прогнозирования высшего образования, путях его реформирования, ведет дискуссии о коренном изменении всей образовательной парадигмы. Значительное внимание уделяется анализу мировых и национальных систем образования, проблемам интеграции Украины в Болонский процесс. [«Вища освіта України: покажчик публікацій», 2005, с.5.] Исходя из этого, мы обозначим тематическую область исследуемого корпуса текстов как теорию и практику высшего образования Украины.

Операциональными единицами в нашем анализе корпуса научных текстов послужили обозначенные авторами публикаций ключевые слова (далее – КС) к своим статьям. Наше обращение к КС научных публикаций обусловлено также тем, что они «представляют собой легко формализуемый конструктор даже в рамках большого корпуса текстов» [Белоусов К.И., Зелянская Н.Л., 2012, с.107]. Следует отметить, что к КС, в данном случае, отнесены также словосочетания и любые другие речевые конструкции определенные авторами статей в качестве КС.

Как отмечает Т.Н. Москвитина, лексическая единица употребляется в своем узком терминологическом значении, которое, в свою очередь, является более комплексным, сложным и более глубоким, чем то значение слова, которое более привычно неспециалисту данной области знания. Немаловажной проблемой является и то, какие именно единицы являются

решающими для понимания всего текста. Принадлежность слова к ключевым определяется, прежде всего, его частотностью, повторяемостью в данном тексте. И именно ключевые слова являются наиболее существенными для понимания текста, они сигнализируют о предметной области знания, пространстве и времени; их одинаково понимают члены одного социума, что облегчает диалог между ними [Москвитина, 2009, с.279]. Такой критерий отнесения лексических единиц к ключевым, как частотность, повторяемость в тексте, не актуален для нашего анализа КС, поскольку, лексические единицы, определенные путем частотного выделения в текстах статей могут не совпадать с пристатейными ключевыми словами, которые мы анализируем в данном эмпирическом исследовании. Посредством КС в научных публикациях авторы сами обозначают доминанты концептуального пространства своих исследований, сами ориентируют будущих читателей в нахождении смысла. Можно также утверждать, что, выделяя те или иные КС к данной публикации, авторы влияют на выбор собственных читателей, т.к. одна из важнейших функций КС научных публикаций – это возможность нахождения релевантной предметной информации в тех случаях, когда полнотекстовый информационный поиск не доступен. Таким образом, мы видим, что объективно определяемые ключевые слова в научной периодике – это лексические единицы с другими свойствами, чем КС выделяемые авторами. Чтобы от-

делить одни от других в назывании, обозначим КС, выделяемые авторами, будем иметь ввиду, что в данной статье речь идет именно о них.

Ход эмпирического этапа исследования: был сформирован массив данных всех записей КС, которые были обозначены к статьям в журнале ВОУ (№ 2, 2010 – № 4, 2013) общим количеством 1264 (общее количество КС в базе данных (БД)). Затем – проведена машинная обработка в табличном редакторе MS Excel, которая выявила, что количество КС, использованных авторами, составляет 704, т.е. 55,7% от общего количества КС. Далее, также путем машинной обработки в программе MS Excel, был произведен подсчет частотности использования одних и тех же КС в разных статьях. Подсчет производился путем сравнения двух таблиц – первой, со всем массивом КС и техническим столбиком с единицами для каждой записи КС, и второй таблицы, которая содержала только неповторяющиеся строки с записью КС («Удалить дубликаты» во вкладке «Данные»). Непосредственно для подсчета частотности была использована формула MS Excel «СУММЕСЛИ(диапазон; критерий; диапазон_суммирования)», где диапазон – это весь ряд записей КС из первой таблицы, критерий – соответствующая строка с КС во второй таблице и диапазон суммирования – соответствующая строка с единицей из первой таблицы. Таких КС, которые повторялись в БД лишь 1 раз было выявлено 534, более одного раза – 170 (730 записей повторяющихся КС), из них

105 КС (210 записей в БД) повторялись дважды, 21 КС (63 записи в БД) – трижды, 17 КС (68 записей в БД) – 4 раза и т.д. (см. данные в табл.). Таким образом, мы выявили наиболее часто повторяемые КС – актуальные для рассматриваемого периода и предметной области, обозначаемой нами как теория и практика высшего образования Украины. Также было подсчитано, какой процент данное количество повторений одного КС (т.е. частотность) составляет от общей суммы записей КС в БД (1264), от общего использованных авторами КС (704) и от количества записей КС которые встречаются в БД более 2 раз (504), все последние представлены в таблице. Отметим, что мы не ставили задач выявления авторской принадлежности КС и влияния публикационной активности того или иного автора на частотность того или иного КС, эти задачи обозначим как перспективные. Ниже в таблице представлены данные с наиболее часто встречаемыми КС.

Данное исследование – первая попытка разработки такой исследовательской технологии, как анализ КС с целью выявления индикаторов состояния предметной области и умения авторов научных статей определять КС к своим публикациям наиболее эффективными для научной коммуникации образом. Критерии определения эффективности подбора КС в научной периодике – также перспективная тема для исследовательского поиска. Полученные (или – получаемые) результаты могут быть использованы для повышения эф-

Частотность КС в журнале «Вища освіта України» (2010-2013)

Ключевые слова	Частотность	% от общ. кол-ва записей КС в БД	% от общ. кол-ва КС	% от суммы записей КС в БД >2
образование	62	4,91	8,81	11,92
культура	53	4,19	7,53	10,19
человек	52	4,11	7,39	10,00
воспитание	43	3,40	6,11	8,27
личность	27	2,14	3,84	5,19
учеба	15	1,19	2,13	2,88
нанотехнологии	10	0,79	1,42	1,92
высшее образование; университет	9	0,71	1,28	1,73
наука; ценности	8	0,63	1,14	1,54
глобализация; медиаобразование; ноотехнологии; сознание; управление	7	0,55	0,99	1,35
высшее учебное заведение; мировоззрение; учебный процесс	6	0,47	0,85	1,15
Болонский процесс; демократия; информационные технологии; ответственность; парадигма; педагогика; практика; творчество	5	0,40	0,71	0,96
автономия; гражданское общество; дети с особыми потребностями; здоровье; интернатное образование; информационное общество; компетентностный подход; Лиссабонский проект; медиаграмотность; молодежь; образовательная политика; общество; социализация; студент; устойчивое развитие; философия образования; экологическое сознание	4	0,32	0,57	0,77
академическое сотрудничество; воспитательная среда; деятельность; жизнотворчество личности; компетентность; мировоззренческие ориентации; мораль; непрерывное образование; ноообщество; общество знаний; одаренность; политика; понимание; развитие; ребенок; свобода; система образования; студенческая молодежь; туризм; целостность; экология	3	0,24	0,43	0,58

фektivности генерирования и считывания смыслов, функционирующих в данной области, в форме актуальных концептов – КС. Мы предлагаем рассматривать данную технологию как медиаобразовательную, т.е. направленную на повышение уровня компетентности в генерировании и интерпретации смыс-

ла научного медиатекста, опубликованного в научной периодике.

Литература

Белоусов К.И., Зелянская Н.Л. Онтология и онтография частнонаучных предметных областей и научная картина мира // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2012. № 4. С.104–111. URL:

<http://elibrary.ru/download/23460671.pdf>
Вища освіта України: покажчик публікацій (2001-2005 рр.) / Уклад. А.В. Морозова, А.Д. Онкович. Передмова Куляс П.П. / За заг. ред. д.п.н. Онкович Г.В. К.: Інститут вищої освіти АПН України, 2005. С.5.

Ляшко О., Миклушка І. Наукові тексти та особливості виділення в них ключових слів // Комп'ютерні технології друкарства. 2012. Вип.27. С.287. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Natural/Ktd/2012_27/myklywka.pdf

Москвитина Т.Н. Ключевые слова и их функции в научном тексте // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 11. С. 270–283. URL: <http://elibrary.ru/download/66896493.pdf>

Нефляшева И.А. Ключевые слова и словообразовательные модели современного дискурса // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2009. № 2. С. 177–183. URL: <http://elibrary.ru/download/79625527.pdf>

Осипова И.А. Моделирование понятийного потенциала термина «ключевые слова» // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 11. С. 117–122. URL: <http://elibrary.ru/download/39866006.pdf>

Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с. URL: http://www.evartist.narod.ru/text23/0013.htm#з_13

Осипова И.А. Смысловая структура текста в аспекте существующих концепций ключевых слов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010а. Т. 12. № 5–3. С. 789–792.

URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2010/2010_5_789_792.pdf

References

Belousov, K.I., Zelyanskaya, N.L. Ontology and ontography of separately scientific areas and scientific picture of world // Bulletin of the University of Perm. Russian and foreign philology. 2012. № 4. P.104–111. URL: <http://elibrary.ru/download/23460671.pdf>

Fedorov, A.V. Glossary of media education, media pedagogy, media literacy, media competence. Publisher Taganrog State Pedagogical Institute, 2010. 64 p. URL: http://www.evartist.narod.ru/text23/0013.htm#з_13

Higher Education in Ukraine: Index of publications (2001–2005) / Compilers: A.D. Onkovych, preface Kulas P.P. / Under general editorship by Doctor of Pedagogical Sciences Onkovych G.V. Kyiv: Institute of Higher Education of Academy Pedagogical Sciences of Ukraine, 2005. p.5.

Lyashko, O., Myklushka, I. Scientific texts and features a highlight of these keywords // Computer technology of printing. 2012. Issue 27. P. 287. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Natural/Ktd/2012_27/myklywka.pdf

Moskvitina, T.N. Keywords and their functions in the scientific text // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2009. № 11. P. 270–283 URL: <http://elibrary.ru/download/66896493.pdf>

Neflyasheva, I.A. Key words and word-formation models contemporary discourse // Bulletin of the Adyghe State University. Series 2: Literature and Art Criticism. 2009. №2. P.177–183. URL: <http://elibrary.ru/download/79625527.pdf>

Osipova, I.A. Modeling conceptual potential of the term «keywords» // Bulletin of the Orenburg State University. 2010. №11. P.117–122. URL: <http://elibrary.ru/download/39866006.pdf>

Osipova, I.A. Semantic structure of the text in terms of existing concepts Nations keywords // Proceedings of the Samara Scientific Center, Russian Academy of Sciences. 2010a. Vol. 12. Number 5–3. Pp. 789–792. URL:

http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2010/2010_5_789_792.pdf

ТЕХНОЛОГИИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ РЕДАКТОРОВ

Т. И. Фокина
аспирант Института высшего образования
Национальной академии педагогических наук Украины,
Киев

Аннотация. В статье автор рассматривает роль медиаобразовательных технологий и средств в процессе подготовки будущих редакторов.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, высшая школа, специалист-редактор.

Technology media education in preparing future editors

Tatiana Fokina,
Postgraduate Institute of Higher Education
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Kiev

Annotation. The author examines the role of media education technologies and in the preparation of future editors.

Key words: media education, media literacy, high school, professional editor.

Сегодня перед высшими учебными заведениями стоит задача подготовить всесторонне развитую личность, профессионала с гибким мышлением, способного успешно решать разнообразные профессиональные задачи, самостоятельно приобретать новые знания в течение жизни и приспосабливаться к постоянным изменениям в современном мире. Подготовка такой личности не может происходить только в рамках традиционной профессиональной подготовки, поэтому необходимо использовать новейшие и эффективные методы обучения, которые могут обеспечить активное развитие медиаобразования в Украине, определяющая цель которого – развитие критического мышления,

медиаграмотности, медиакомпетентности личности.

Всестороннее использование в учебно-воспитательном процессе медиатехнологий способствует гуманизации образования, повышению эффективности обучения, активизации учебно-воспитательной деятельности за счет увеличения доли самостоятельной работы в учебной деятельности, введения элементов исследовательского характера, что и есть определяющим для развития творческой личности.

Медиапедагоги рассматривают несколько вариантов внедрения медиаобразования: включение ее в учебные программы в общеобразовательном или высшем учебном заведении; дистанционное образование с помощью телевидения, ра-

дио, интернета; самостоятельное / непрерывное образование медиа-средствами и пр. Формирование медиаграмотности будущих специалистов в рамках вуза может осуществляться двумя способами: через введение отдельного курса по медиаобразованию или через интеграцию медиаобразовательных технологий в уже существующую систему учебно-воспитательного процесса, в частности, благодаря выполнению междисциплинарных исследований по информационным коммуникационным и образовательным наукам, социологии и т.д. [Онкович, 2010, с. 90].

Медиаобразование в учебных заведениях ориентировано на развитие общего интеллектуального и профессионального уровня будущего специалиста. Медиа-технологии могут эффективно интегрироваться практически во все учебные дисциплины. Дидактически целеобразное использование медиа в обучении позволяет одновременно достичь цели медиаобразования и повысить уровень обучения конкретному предмету.

Как отмечает А.В. Онкович, введение медиаобразования в учебный процесс – важное требование к подготовке специалистов в высшей школе [Онкович, 2010].

Это связано с тем, что для понимания происходящих процессов в медиасреде современному молодому человеку необходимо владеть коммуникативными и информационными навыками, способностью к критическому анализу.

Для совершенствования профессионального образования, обеспечения его доступности и эф-

фективности, подготовки молодежи к деятельности в информационном обществе сегодня целесообразно учитывать процессы стремительного информационно-технологического развития различных отраслей. Чтобы научить студентов пользоваться инновационными технологиями, следует сформировать у них умение управлять потоками информационных ресурсов, овладеть коммуникационными технологиями и стратегиями их использования [Онкович, 2010, с. 92].

На современном этапе в профессиональном обучении медиаобразовательные технологии создают неограниченные возможности для накопления индивидуального опыта будущего специалиста, который должен ориентироваться в современном медиaprостранстве, понимать основные принципы функционирования различных видов средств массовой информации, различать информацию по уровню воздействия на личность, анализировать и оценивать медиасообщения, знать правила организации профессиональной деятельности с использованием технологии мультимедиа, собирать, обрабатывать, хранить и передавать информацию с учетом приоритетов профессиональной деятельности.

Мы согласны с О.А. Баратовым: «преподавание гуманитарных дисциплин и усвоение гуманитарных знаний имеют свою специфику и непременно предполагают воздействие на эмоциональную сферу обучаемого. В этой связи весьма актуальным представляется использование открываемых медийными средствами возмож-

ностей применения большого количества иллюстративного материала, компьютерной графики, видеофайлов, презентаций, анимаций в сочетании со звуковым сопровождением, что обеспечивает подключение к процессу переработки информации механизмов образного восприятия, использование в процессе обучения осознаваемого и неосознаваемого» [Баранов, 2002, с. 25].

Результат медиаобразования – медиаграмотность. Медиаграмотность многомерна и требует широкой перспективы, основанной на развитой структуре знания. Теоретически увеличивать уровень медиаграмотности можно в течение всей человеческой жизни, воспринимая, интерпретируя и анализируя познавательную эмоциональную, эстетическую и этическую медиаинформацию. Аудитория, находящаяся на более высоком уровне медиаграмотности / медиакомпетентности, обладает более высоким уровнем понимания, управления и оценки медийного мира [Федоров, 2007, с. 44].

Известные ученые определяют медиаграмотность как: «способность адекватного восприятия, интерпретации, оценки, а также создания медиатекстов» (В. Монастырский) [Федоров, 2007, с. 44]; «способность человека использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения в самых различных формах» (А. Кьюби) [Монастырский, 1999, с. 147]; «движение, ... призванное помочь людям понимать, создавать и оценивать культурную значимость аудиовизуальных и печатных текстов». (П.

Ауфдерхайд) [Носова, 2010]. При этом надо уметь найти баланс между различными путями к достижению медиаграмотности. Увлечение только практическими упражнениями или абстрактным теоретизированием может привести к неудаче. Вот почему цель медиаобразования не должна фокусироваться только на обучении школьников/студентов (или взрослой аудитории) «читать» и извлекать смысл из медиатекстов или давать им возможность создавать собственные медиатексты. Оно должно также дать возможность учащимся систематически размышлять о процессах «чтения» и «письма», понимать и анализировать их собственную деятельность как читателей и авторов» [Федоров, 2007, с. 44].

Значительное внимание ученые обращают на использование компьютера при изучении дисциплин профессионально ориентированного цикла (А. Онкович, В. Редько, С. Фадеев). Имеется в виду, что, используя компьютер, студент может автоматизировать трудоемкие, но необходимые для его деятельности процессы. Составление словарей, подготовка дидактического материала, например, для обучения орфографии, пунктуации, лексики, грамматики, уже происходит с применением компьютерных технологий.

Современное общество, в котором информация приобретает роль социально-значимого ресурса, требует высококвалифицированных специалистов, которые бы свободно владели информационно-коммуникационными технологиями и эффективно использова-

ли их в своей профессиональной деятельности. Очень важно при этом создание различных специализированных и факультативных медиаобразовательных программ для подготовки квалифицированных специалистов разных специальностей.

Одно из приоритетных направлений развития медиаобразования высшей школы – создание ряда интегрированных, специализированных и факультативных медиаобразовательных программ для профессиональной подготовки студентов различных специальностей, которые направлены на формирование общей медиакультуры студентов, их адаптации к жизни в информационном обществе, развития критического мышления, медиаграмотности. Украинские медиапедагоги активно разрабатывают медиаобразовательные программы, проекты, учебно-методические комплексы, которые способствуют овладению, совершенствованию как профессиональными, так и общенаучными и специальными знаниями в зависимости от потребностей личности, изменений окружающей среды и развития научно-технического прогресса.

Профессор А.В. Онкович разработала программу учебного курса для студентов высших учебных заведений « Медиаобразование. Общий курс». Актуальность этого учебного курса определяется необходимостью изучения студентами истории, теорий и технологий медиа и медиаобразования как эффективного средства развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в ус-

ловиях интенсивного увеличения информационного потока. Программой предусмотрены лекционные занятия, семинарские, практические занятия по моделированию медиаобразовательных ситуаций, контрольные работы, самостоятельная научно-исследовательская работа, подготовка рефератов по проблематике курса, защита реферата или медиапроекта по проблематике курса, зачет. В результате освоения курса студенты получают знания по истории, теории медиа и медиаобразования, смогут практически использовать эти знания в повседневной жизни, в практике профессионального становления, самообразовании.

Профессор Б.В. Потятиник подготовил программы курса «Медиаобразование» (социологическое направление) для магистров университета и «Медиа: соотношение свободы и ответственности» [Духанина, 2011, с. 191-192].

Для подготовки специалистов издательского дела и редактирования, кроме профессиональных знаний, необходимы знания и навыки свободного владения информационно-коммуникационными технологиями. Здесь мы можем обратиться к опыту Национального технического университета Украины «Киевский полиграфический институт». На базе этого университета создан учебно-методический комплекс «Институт последипломного образования». Задача его – повышение компетентности преподавателей в сфере информационно-коммуникационных технологий, развитие компьютерной грамотности. С этой целью институтом раз-

работаны две учебные программы: «Компьютерная грамотность преподавателя. Уровень базовый» – для начинающих, «Компьютерная грамотность преподавателя. Уровень углубленный» (И.Г. Малюкова, М.И. Ивченко) – для более опытных пользователей. Авторы разработали многомодульный дистанционный курс «ИКТ – компетентность учителя»; сценарии обучения преподавателей школ, профессионально-технических учебных заведений, вузов и заведений последипломного образования.

Для повышения квалификации в программу обучения вошли курсы «Базовая компьютерная подготовка» (Microsoft Word 2007, Power Point 2007), «Основы Excel для преподавателей» (на базе Microsoft Office 2007), «Разработка динамических веб-сайтов с использованием Php, MySQL»; «Создание цифрового видео поддержки обучения»; «Основы компьютерной графики»; «Управление организацией на основе информационных технологий» и другие. Соединение проектов, направленных только на развитие компьютерной грамотности, с медиаобразовательными программами способствует развитию медиаграмотности, медиакультуры. Студенты, таким образом, будут иметь навыки самостоятельно, творчески воспринимать, анализировать, создавать и передавать информацию, определять виды коммуникации, демонстрировать умения в процессе создания собственного медиапродукта и т. д. [Духанина, 2011, с. 193].

В процессе обучения студенты получают глубокие знания в облас-

ти современных компьютерных технологий, техники переработки и воспроизведения текста и графики; изучают современные автоматизированные и цифровые печатные системы полиграфических производств, их техническое и программное обеспечение; осваивают методы и технические средства ввода, обработки и воспроизведения текстовой и изобразительной информации.

Будущие специалисты-редакторы могут использовать в процессе обучения профессионально ориентированный интернет-ресурс «Mova.info» – лингвистический портал, на котором можно получить консультацию по вопросам, связанным с украинским языком, от лингвистов, специалистов-украинистов в рубрике «Довідкова служба» («Справочная служба»). Полезной студентам будет рубрика сайта «Словники» («Словари»), где размещены семантический словарь украинского языка; лингвистическая энциклопедия; научный словарь; академический толковый словарь украинского языка и др.

Например, «Словарь украинского языка в одиннадцати томах» содержит более 134 000 словарных статей. На нем базируются почти все современные толковые словари украинского языка. В словаре представлена ??активная лексика украинского литературного языка, термины, номенклатурные и сложносокращенные слова, слова исторического фонда, которые в свое время принадлежали к широко используемым, наиболее известные слова, связанные с религиозными и философскими понятиями, употребляемые архаиз-

мы и лексические диалектизмы. Кроме этого, студенты могут принять участие в дискуссии на лингвистическом форуме, опубликовать свои статьи. Интернет-ресурс рассчитан на широкую аудиторию – филологов-украинистов, преподавателей украинского языка, литературоведов и др. Необходим он и для студентов-редакторов, поскольку языковая компетенция – одно из главных требований к квалифицированному специалисту.

При подготовке редакторов также можно использовать и сайт «Сам собі редактор» («Сам себе редактор»), на котором, например, можно воспользоваться консультацией по вопросам украинского профессионального языка с помощью учебного пособия «Українська ділова і фахова мова: практичний посібник на щодень» («Украинский деловой и профессиональный язык: практическое пособие на каждый день», Составители М. Гинзбург, И. Требулева, С. Левина, И. Корниловская).

В пособии собраны сложные случаи употребления слов, которые вызывают наиболее характерные ошибки, а именно: обращение; предложные конструкции; слова и словосочетания, описывающие процессы; украинские соответствия русским терминам, содержащие слово управление, некоторые научно-технические и управленческие термины; словосочетания с числительными; устоявшиеся выражения делового языка и пр. [Никончук, 2012, с. 246-248].

Таким образом, медиаобразование играет важную роль в профессиональной подготовке совре-

менных специалистов, в частности, редакторов. Задачи медиаобразования в профессиональном становлении будущих специалистов определяются потребностью воспитания у них медиакультуры, овладения умениями и навыками критического анализа, а также использования медиа в профессиональной сфере.

Литература

Баранов О.А. Медиаобразование в школе и в вузе. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. 87 с.

Бужикова Р.І. Проблеми освіти. Вип. 66. К., 2011. С.187-188

Духаніна Н.М. Медіаосвіта як фактор модернізації та підвищення якості вищої освіти // Проблеми освіти: наук. К., 2011. Вип. 66. Ч. II. С.190–196.

Калищева Е.В. Использование средств медиаобразования в процессе профессиональной подготовки будущих юристов // Информационное поле современной России. 2012. Т.2. С. 202-207.

Колесниченко В.Л. К вопросу о методическом использовании новых информационных технологий (на примере Интернет-ресурсов) на занятиях по английскому языку // Медиаобразование. 2009. № 4. С. 32-37.

Кузьмина М.В. Сетевые медиасервисы в системе повышения квалификации работников образования // Медиаобразование. 2009. № 4. С.42-48.

Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. 147 с.

Никончук М.В. Медиаобразовательные сайты в помощь редактору // Материалы Девятой Международной научно-практической конференции «Информационное поле современной России: практики и эффекты». 2012. Т.2. С. 245-249.

Носова С.С. Медиаграмотность и ее формирование у будущих специалистов по рекламе в рамках курса «Профессиональный иностранный язык»

[Электронный ресурс] // сайт кафедры социальных коммуникаций Томского государственного университета. 2010. – Режим доступа: <http://pr.tsu.ru/articles/50/> (дата обращения: 18.09.13).

Онкович Г. В. Медіаосвіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку // Нові технології навчання. № 62. Київ–Вінниця, 2010. С.89–92.

Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.

Федоров А.В. Развитие медиаобразования на современном этапе // Инновации в образовании. 2007. № 3. С.44

References

Baranov, O.A. Media education in school and university. Tver: Tver State University Publishing House, 2002. 87 p.

Buzhykova, R.I. International Education: Scientific publication. Institute of Innovative Technology and Education Science of Ukraine. K. Issue 66. 2011. P.187-188.

Duhanina, N.M. Media Education as a factor in upgrading and improving the quality of higher education. International Education: Research Collection. K., 2011. Issue 66. Part II. 240 p. 190-196.

Fedorov, A.V. Development of media education at the present stage // Innovation in Education. 2007. № 3. P. 44

Fedorov, A.V. Media education of future teachers. Taganrog: Publisher Kuchma, 2005. 314 p.

Kalitseva, E.V. Use of media assets in the process of training future lawyers // Information field of modern Russia. 2012. Vol. 2. P. 202-207.

Kolsnichenko, V.L. On the methodical use of new information technologies (for example, Internet resources) for English lessons // Media Education. 2009. № 4. P. 32-37.

Kuzmina, M.V. Media services network in the training of educators // Media Education. 2009. № 4. P. 42-48.

Monastirskij, V.A. Cinematography in the sociocultural work. Tambov: Tambov State Publisher. University Press, 1999. 147 p.

Nikonchuk, M.V. Media education sites help editor // Proceedings of the Ninth International Scientific-Practical Conference «Information field of modern Russia: the practices and effects.» 2012. V.2. P. 245-249.

Nosova, S.S. Literacy and its formation of future specialists in advertising on the course «Professional Foreign Language» [Electronic resource] / / Social Communications department's Tomsk State University. 2010. Mode of access: <http://pr.tsu.ru/articles/50/> (date accessed: 09/18/13).

Onkovich, G.V. Media Education in Ukraine: Current State and Prospects of Development // New learning technologies. № 62. Kiev, 2010. P.89-92.

**ОБЛАДАЕТ ЛИ СОВРЕМЕННАЯ МОЛОДЕЖЬ СТИХИЙНО
СФОРМИРОВАННЫМ ВЫСОКИМ УРОВНЕМ
МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ?**

А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе
Таганрогского государственного педагогического института
имени А.П.Чехова,
президент Ассоциации медиапедагогов России,
mediashkola@rambler.ru

Аннотация. В статье дается анализ результатов эксперимента по выявлению уровней медиакомпетентности студенческой молодежи относительно их умений анализа аудиовизуальных медиатекстов. При этом эксперимент, проведенный автором статьи, подтвердил гипотезу о том, что уровень технических умения, навыков аудитории по отношению к медиа никак не связан с их, как правило, примитивными умениями анализировать медиатексты, которые.

Ключевые слова: медиакомпетентность, медиатекст, медиаграмотность, медиаобразование, студенты, вуз.

**Modern young people have a spontaneous formation of a high level of
media competence?**

Prof. Dr. Alexander Fedorov,
president of Russian Association for Media Education,
vice-rector of Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute,
mediashkola@rambler.ru

Abstract. The article analyzes the results of an experiment to detect the levels of media competence of university students regarding their skills analysis of audiovisual media texts. This experiment confirmed the hypothesis that the level of technical skills audience towards media is not affiliated with, as a rule, primitive skills to analyze media texts.

Keywords: media competence, media text, media literacy, media education, students, university.

Существует точка зрения, согласно которой современная молодежь обладает стихийно сформированным высоким уровнем медиакомпетентности, который может, конечно, отличаться от привычных стандартов просвещенной части взрослой аудитории [Разлогов, 2005, с.68-75]. Однако наши

совместные исследования с известным канадским медиапедагогом К.Ворснопом [см. подробнее в: Worsnop, 2000; 2004, p.57-59] показали, что медиакомпетентность современных студентов, как правило, достаточно высока относительно набора технических умений практического использования

медийной техники, но никак не по части анализа медиатекстов.

Так, согласно разработанной нами технологии, студентам предлагался для коллективного обсуждения аудиовизуальный медиатекст (триллер Р.Поланского «Неистовый»). Далее шли двадцатиминутные беседы, разделенные на три части:

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

Беседы со студентами были сняты на видео и потом были расшифрованы для последующего анализа.

Нами намеренно были выбраны студенты (20 человек третьего курса педагогического факультета), которым никогда не читались дисциплины, связанные с медиакультурой.

1. Вот какие результаты дал анализ медиатекста студентами

без предварительно поставленных медиапедагогом вопросов:

Юрий К.: Яркое впечатление, много переживаний, размышлений. Очень хорошо показана тревожная атмосфера. Но в силу своего возраста мы привыкли к более напряженным сюжетам, к быстрой смене событий.

Олег Б.: Интересно, но немного нудновато, мало событий, которые бы дух захватывали, нет спецэффектов.

Анна С.: Мне не понравилось, слишком нудно, затянуто. Сюжет не заинтриговал.

Елена Д.: Скучно. События развиваются медленно.

Татьяна Г.: Мне понравилось, я люблю, когда раскрывается психология персонажей.

Дмитрий Б.: Неплохо, профессионально, но скучно и медленно. Никаких особых идей не заметил. Герой – какая-то ординарная личность. Для меня финал был неожиданным.

Юлия Н.: Не захватывает...

Евгений Л.: Сначала действие захватывает внимание, но потом все идет монотонно, однообразно.

Владимир П.: Медленно развиваются события, ничего интересного.

Юрий П.: Может быть, и неплохо, психологично, но лучше бы посмотреть это одному, в домашней обстановке.

Анна Б.: Сначала было скучно, а потом — интересно.

Елена Ц.: Ничего привлекательного. Сложно для восприятия. Кроме того, слишком переживательно.

На основании этих коротких реплик студентов можно сделать вывод, что без наводящих вопро-

сов студенты, опирающиеся только на свое «стихийное медиаобразование», были способны в основном только в самых общих чертах, без какого-либо серьезного обоснования, выразить свое отношение к медиатексту — скучно, нудно, медленно и т.п. Но даже эти слова произнесли на обсуждении только 12 студентов из 20. Остальные просто промолчали...

2. Ничуть не лучшие результаты дали *ответы студентов на вопросы, сконцентрированные на выявлении основной концепции медиатекста:*

– Какой эпизод медиатекста лучший? Почему?

Елена Д.: Финальный эпизод очень яркий.

Юрий К.: Все было предсказуемо, кроме одного – эпизода, когда у главного героя пропадает жена. Ощущение тревоги передано очень сильно.

Анна Б.: Мне запомнился финал.

Юрий П.: Понравились комедийные моменты.

– Какой эпизод данного медиатекста Вы запомните надолго. Почему?

Елена Д.: Финал.

Анна Б.: Финальный эпизод.

– Если ли в данном медиатексте нечто непонятное, загадочное?

Юлия Н.: Зачем было красть жену главного героя?

Юрий К.: Это случайное совпадение. Жену украли, как свидетель... А мне было непонятно, откуда в самый острый момент появилась полиция.

– Какой финал медиатекста Вы предпочли?

Анна Б.: Чтобы героиню не убили, а ранили...

Юрий К.: Менять финал нельзя, пусть все будет, как есть.

– О чем бы Вы могли говорить по поводу данного медиатекста с ребенком, в семейном кругу?

Владимир П.: Я бы не советовал смотреть, так как дети это не поймут.

Юлия Н.: Отговорила бы семью от просмотра.

– Что бы Вы рассказали об этом медиатексте своему педагогу?

Анна Б.: Я бы сказала: «Посмотрите, разберитесь сами».

Юрий К.: Я бы сказал, что это о том, как нелепая случайность может изменить жизнь человека.

Как видно из ответов, только в репликах Юрия К. есть попытка хоть немного проанализировать аудиовизуальный медиатекст. Фразы остальных студентов по-прежнему далеки от аналитики. При этом число студентов, участвующих в дискуссии, сократилось почти вдвое: вместо 12-ти человек на первом этапе обсуждения в свободной форме, на конкретные вопросы попытались ответить только семеро.

3. Чуть лучше, но, с нашей точки зрения, тоже очень слабо и поверхностно, ответили студенты на *вопросы, выявляющие особенности авторской концепции и языка медиатекста:*

– Каковы наиболее важные черты характера персонажей?

Татьяна Г.: Главный герой — смелый и догадливый человек, распутывает сложные нити похищения.

Юрий К.: Главный персонаж — волевой, решительный и смелый, несколько нервный. Он любит свою жену.

Анна Б.: У главной героини есть плохие качества, но она в финале готова была рискнуть своей жизнью. Я бы хотела иметь такую подругу...

Юрий К.: Не согласен — во всех ее действиях виден материальный интерес, ее погубила жадность. Между ней и доктором — не дружба, а временное сотрудничество. Хотя положительные качества у нее есть...

— Какова в медиатексте роль музыки?

Владимир П.: Если бы не было музыки, не было бы никаких эмоций. Именно с помощью музыки передается настроение.

Анна Б.: Музыка играет важную роль, так как передает переживания героев, атмосферу. Подобрана она очень грамотно, передает тревогу...

Юлия Н.: А мне кажется, музыка не меняется, везде одна и та же.

Юрий К.: Не согласен, что без музыки было бы неинтересно.

— Какова роль в медиатексте изобразительного решения?

Юрий К. Здесь мало монтажа, мало крупных планов...

— Что хотел сказать автор своим произведением аудитории?

Юрий К. Любовь помогает человеку, попавшему в опасную ситуацию, мобилизовать свои силы. При этом человек может рассчитывать только на себя, от государства не стоит ждать помощи...

Из 20-ти студентов дать ответы на последнюю группу вопросов попытались только пятеро. При этом доминировали ответы Юрия К., уже на втором этапе проявившего несколько лучшие аналити-

ческие способности, чем его однокурсники. Только он один дал свою версию ответов, касающихся авторской концепции медиатекста и его изобразительного решения.

При этом дополнительный опрос студентов и демонстрация ими практических умений обращаться с персональным компьютером, видеокамерой, DVD-плеером и мобильным телефоном показали, что все они находились на достаточно продвинутом пользовательском уровне по отношению к медийной технике. Так что эксперимент подтвердил нашу гипотезу о том, что относительно высокий уровень технических умения, навыков аудитории по отношению к медиа никак не связан с их (как правило, примитивными) умениями анализировать медиатексты.

Действительно, современный медиатекст (кино/теле/клиповый, интернетный, компьютерно-игровой), к которому давно уже адаптировалась молодая аудитория всего мира, заставляет ожидать «молниеносных трюков и спецэффектов. Вместе со своей высокоскоростной технической изобретательностью, внешним лоском и здоровым цинизмом «дина-фильмы» являют собой идеальную разновидность искусства для поколения, воспитанного на MTV, ослепленного световыми импульсами видеоклипов, приученного к фильмам с кровавыми сценами» [Корлисс, 1990, с.35].

В силу этого, как нам представляется, студенты, участвовавшие в нашем обсуждении, в целом продемонстрировали неспособность «чтения медиатекста» Р.Поланско-

го «Неистовый», который вполне может восприниматься как рядовой триллер об исчезновении жены американского ученого (Х.Форд), приехавшего на международный парижский конгресс, а может, — как своего рода озорной «дайджест» богатой традиции детективного жанра, черных триллеров и гангстерских саг — от Хичкока до наших дней. Отсюда, к примеру, вызывающая откровенность оправдания англоязычности всех персонажей «Неистового», включая французских полицейских, которые, говоря друг с другом, намеренно переходят на английский, дабы и спрятавшийся неподалеку персонаж Х.Форда, и все англоязычные зрители мира не чувствовали себя в лингвистическом вакууме. «Ингредиенты Хичкока — МакГаффин, ложный секрет, в данном случае некое ядерное устройство, смысл которого только в том, чтобы послужить поводом для погоны; страх высоты (мотив хичкоковского «Головокружения» — А.Ф.) и связанная с ним многозначительность крыш; мизантропический юмор; формальная, но необходимая романтическая линия — аранжированы Поланским со свойственным ему несколько показным изяществом. Но главное — не ингредиенты, а сердце формулы: чувство бессилия, охватывающее одиночку перед лицом тотального заговора» [Брашинский, 2001].

В самом деле, созданный Харрисоном Фордом «образ чужестранца в действительно чуждой и странной среде (а ведь в английском языке слово *strange* имеет оба эти значения), конечно, напо-

минает персонажей Кэри Гранта, Джеймса Стюарта и других актеров из детективов и триллеров «старика Хича» [Кудрявцев, 1989]. Однако Р.Полански трактует сюжет и как своего рода иносказательную автобиографию — отсюда сцены с полицейскими и сотрудниками американского посольства, по сути, издавающимися над персонажем Х.Форда.

Да, мастера медиакультуры в совершенстве овладели искусством многоуровневого построения произведений, рассчитанных на восприятие людьми самого различного возраста, интеллекта и вкуса. Возникают своего рода полустилизации-полупародии вперемежку с «полусерьезом», с бесчисленными намеками на хрестоматийные фильмы прошлых лет, прямыми цитатами, с отсылками к фольклору и мифологии и т.д. и т.п. И тут, казалось бы, и жанр, и лихо закрученный сюжет, и звездное имя Х. Форда должны были гарантировать «Неистовому» кассовый успех. Но для зрителей (как и для участвовавших в нашем эксперименте студентов) фильм Р. Поланского, по видимому, показался недостаточно увлекательным: при стоимости 20 миллионов долларов он сумел заработать в США 17,6 млн, и в итоге окупил свой бюджет только за счет европейского проката.

Продолжение медиаобразовательных экспериментов в студенческой аудитории позволило нам сформулировать классификацию уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности следующим образом:

Таблица 1. Классификация уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности

№	Уровни интерпретационного \ оценочного показателя:	Расшифровка уровней интерпретационного \ оценочного показателя медиакомпетентности личности
1	высокий уровень	Умения анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого аналитического мышления. Анализ медиатекстов на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности.
2	средний уровень	Умения анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом отдельных, наиболее заметных факторов на основе среднего развития аналитического мышления. Умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование).
3	низкий уровень	Отсутствие умений анализировать процесс функционирования медиа в социуме, отсутствие способностей к аналитическому мышлению. «Безграмотность», то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путаность суждений, неуверенность, подверженность внешнему влиянию, отсутствие (или крайняя примитивность) интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, проницательности, низкий уровень толерантности к многозначным, сложным медиатекстам, умение пересказать фабулу произведения.

Литература

- Брашинский М. Неистовый // Афиша. 2001. 1 янв.
<http://www.afisha.ru/movie/170269/review/146557/>
- Корлисс Р. Дина-фильмы атакуют// Видео-Асс экспресс.-1990.-№ 1.– С.8.
- Кудрявцев С. Неистовый. 1989 <http://www.kinopoisk.ru/level/3/review/894027/>
- Разлогов К.Э. Что такое медиаобразование? // Медиаобразование. 2005. № 2. С.68-75.
- Worsnop, C.M. (2000). Levels of Critical Insight in 16-year-old Students. <http://www.elan.on.ca/jfolder/worsnop%20critinsight.htm>
- Worsnop, C.M. (2004). Media Literacy Through Critical Thinking. NW Center for Excellence in Media Literacy, pp.57-59.

References

- Brashinsky, M. (2001). Frantic. Afisha. 2001. January 1.
<http://www.afisha.ru/movie/170269/review/146557/>
- Corliss, R. (1990). Dina-movies attack. Video-Ace express. 1990. № 1, p.8.
- Kudryavtsev, S. (1989). Frantic. <http://www.kinopoisk.ru/level/3/review/894027/>
- Razlogov, K.E. Media Education: what is it for? Media Education. 2005. № 2, pp.68-75.
- Worsnop, C.M. (2000). Levels of Critical Insight in 16-year-old Students. <http://www.elan.on.ca/jfolder/worsnop%20critinsight.htm>
- Worsnop, C.M. (2004). Media Literacy Through Critical Thinking. NW: Center for Excellence in Media Literacy, pp.57-59.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБОСНОВАНИЯ АКТУАЛЬНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО (В ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ) МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

**Ю.Ю. Юрова,
Южный федеральный университет**

Аннотация. Цель данной статьи – рассмотреть когнитивно-психологические положения в интегрированном (с иностранными языками) медиаобразовании, ознакомиться с психологическими процессами распознавания информации, ее хранения..

Ключевые слова: интегрированное медиаобразование, студенты, сенсорная память, зрительно-пространственный блокнот, фонологическая (артикулярная) петля.

The relevance of integrated media education (in foreign languages) and its psychological aspects

Yulia Yurova

Abstract. The purpose of this article – to consider a cognitive-psychological situation in the integrated (with foreign languages) media education, get acquainted with the psychological processes of information recognition and its storage..

Key words: integrated media education, students, sensory memory, visuo-spatial sketch-pad, phonological loop.

В своей профессиональной деятельности, а именно обучении иностранному языку студентов (на базе Южного федерального университета – ЮФУ) мы используем элементы интегрированного медиаобразования. Они заключаются в использовании медиатекстов на учебных занятиях и в процессе самостоятельной подготовки студентов. В основе интегрированного медиаобразования лежит двойственность целей: они направлены на эффективное освоение учебного материала по дисциплине с одной стороны, а с другой – достижение медиаобразовательных задач: умение выбирать, анализировать медиатексты, критически оценивать информацию, использовать творческое мышление при работе с информацией.

На своих занятиях мы используем аутентичные медиатексты, фотографии, кинематографические произведения, видеотексты, динамические презентации в аудиоформате или в виде таблиц, графиков и рисунков и т.д. Мы убеждены, что изложение и оформление учебного материала с использованием медиатекстов играет важную роль для лучшего его усвоения.

Мы хотели бы рассмотреть с точки зрения когнитивной психологии процессы распознавания информации, восприятия ее и хранения, которые имеют важное значение в обучении иностранным языкам. Человеческая память разделена на различные области, которые отвечают за поглощение и кодирование информации, ее обработку, хранение, распознава-

ние и подбор похожей информации. Например, в сенсорной памяти психологи условно выделяют кратковременную и долговременную память. Так, А. Бэддли [Baddeley, 2003] пишет о том, что информацию из окружающей среды мы воспринимаем нашими органами чувств. Восприятие этой информации и процессы внимания, играют важную роль. Он выделяет определенную схему, согласно которой на начальном этапе информация переходит в хранилище сенсорной памяти, которая сохраняет в себе эффект от раздражителей извне.

Следующий этап, по его утверждениям, подразумевает, что если эта информация не перейдет в следующее хранилище, она будет утрачена, поскольку наше строение памяти основано на сенсорной модальности. При этом психолог [Baddeley, 2003] выделяет два основных вида восприятия: визуальное и аудиальное.

Третий этап содержит следующие характеристики: после сенсорной памяти информация переходит в хранилище нашей кратковременной памяти, «кратковременная память удерживает материал иного типа, нежели непосредственный отпечаток сенсорной информации. В данном случае удерживаемая информация представляет собой не полное отображение событий, которые произошли на сенсорном уровне, а непосредственную интерпретацию этих событий» [Baddeley, 2003, с. 35]

Таким образом, исходя из модели, предложенной А. Бэддли, кратковременная память состоит из зрительно-пространственного

блокнота, используемого для хранения визуальной информации, фонологической (артикулярной) петли, используемой для хранения вербальной информации, и центрального администратора, который контролирует внимание и координирует процессы мышления.

На основе изученного материала по проблеме, мы можем утверждать, что кратковременная память позволяет вспомнить что-либо через промежуток времени от нескольких секунд до нескольких минут без повторения. Повторение сохраняет содержимое кратковременной памяти. Её емкость весьма ограничена. Для того, чтобы увеличить емкость кратковременной памяти, необходимо использовать процесс группировки объектов, называемого «Chunking». Хранение в сенсорной и кратковременной памяти обычно имеет жестко ограниченную емкость и длительность. То есть информация остается доступной некоторое время, но не неопределенно долго. В то время как долговременная память может хранить гораздо большее количество информации потенциально бесконечное время (на протяжении всей жизни).

Исходя из различных когнитивно-психологических принципов приобретения знаний, новая информация усваивается человеком лучше при одновременном поступлении через разные сенсорные каналы (зрение и слух). Эта теория была внедрена в практику Р. Майером и его коллегами. Он также разработал двенадцать принципов мультимедийного обучения [Mayer, 2009]. Мы считаем, что использование данных принципов в интегри-

рованном (с иностранными языками) медиаобразованием повысит эффективность проводимых занятий со студентами. Для удобства мы представили данные принципы в виде таблицы, в левом столбце которой перечислены принципы, а в правом – соответствующие приемы мультимедийного обучения.

Итак, интеграция на занятиях иностранного языка со студентами медиаобразовательных элементов, позволяет мозгу одновременно кодировать два различных вида информации: визуальную и звуковую. Некоторые ученые утверждали, что эти конкурирующие источники информации будут стремиться пода-

вить или «загрузить» учащегося/студента. Но психологические исследования доказали, что вербальная информация на самом деле лучше запоминается, когда сопровождается визуальной картинкой. Например, А. Бэддл и Г.Хич [Baddeley, 2003] предложили теорию рабочей памяти, согласно которой, она состоит из двух в значительной степени независимых компонент, «работающих, как правило, параллельно — одна из которых визуальная, а другая вербальная (или акустическая), что позволяет одновременно обрабатывать информацию, поступающую от наших глаз и ушей. Таким образом, смешанное обучение не

Таблица 1. Двенадцать принципов мультимедийного обучения [Mayer, 2009]

Принципы	Приемы
Принцип согласованности	Студенты обучаются лучше, когда посторонний материал исключён, а не включён.
Принцип сигнальности	Нужно выделять самые важные обучающие элементы.
Принцип избыточности	Нужно избегать синхронного текста при презентации графиков и рисунков с использованием вербального описания.
Принцип пространственной связи	Текст и изображения к нему нужно презентовать вместе.
Принцип временной связи	Текст и изображения к нему нужно презентовать одновременно.
Принцип сегментирования	Преподаваемый учебный материал нужно делить на части. Каждая часть усваивается учащимися в своем темпе.
Принцип предвкушения	Выявление и дальнейшее использование продуктивных эффектов обучения.
Принцип модальности	Студенты обучаются лучше посредством анимации и повествования, чем анимации, повествования и «текста с экрана».
Принцип мультимедийности	Использовать в работе со студентами не только обучающие тексты, но и изображения к ним.
Принцип персонализации	Лучшие результаты в обучении достигаются при использовании не сухого формального стиля, а диалогов.
Голосовой принцип	Отдается предпочтение человеческому голосу, а не компьютерному.
Принцип наглядности	Материал усваивается не лучшим образом, если студенты считывают с презентации.

обязательно должно подавлять или «грузить» учащегося, а действительно может быть полезным» [Baddeley, 2003, с. 38]. Следовательно, использование элементов интегрированного медиаобразования при обучении иностранным языкам студентов, согласно приведенным данным когнитивной психологии, будет более эффективным, развивающим критическое, творческое мышление, способствующим актуализации не только кратковременной, но и долговременной памяти.

Теория А. Бэддли и Г.Хича о том, что пункты, представленные как вербально, так и визуально, лучше запоминаются, нашла отражение в теории двойного кодирования, впервые предложенной Алланом Паивью [Paivio, 1986], а позднее ее результаты были применены и в исследованиях Р.Майером и его единомышленниками. Ученый доказал [Mayer, 2009], что учащиеся лучше передают знания, полученные ими в процессе смешанного (многомодульного) обучения. Он объясняет эффект модельности как следствие обработки информации или загрузки базы знаний.

В ходе ряда исследований Р. Майер внедрил итоги своих теоретических разработок и теорию двойного кодирования Паивью [Paivio, 1986] в практической деятельности. Оказалось, что студенты, изучающие учебные дисциплины с использованием медиатекстов, включающие в себя анимацию с последовательным повествованием, лучше усваивали знания, чем те, которые изучают мультимедиа с элементами анимации и отдельно текстовые материалы.

Изначально образовательный контент этих мультимедийных учебных исследований был ограничен логическими научными процессами, в центре которых были системы, основанные на причинно-следственной связи, такие как автомобильные тормозные системы, принцип работы велосипедного насоса или процесс формирования облаков. Но исследования П. Зимбардо [Zimbardo, 2004] доказали, что эффект модальности может быть распространён на другие области, и они необязательно являются основными на причинно-следственной связи системами. Информация может и должна быть закодирована как визуально, так и вербально (повествование). Если информация кодируется вербально, это снижает когнитивную нагрузку на учащихся и студентов и они могут лучше справиться с поступающей к нему информацией, что повышает эффективность при обучении иностранным языкам, развивает креативные способности при поиске, анализе, подаче медиатекстов, умения самостоятельно работать с масс-медиа.

References

- Baddeley, A. (2003). *Human Memory. Theory and Practice*. Hove, East Sussex (UK): Psychology Press Ltd.
- Chandler, P. & Sweller, J. (1991). *Cognitive load theory and the format of instruction*. In: *Cognition and Instruction*.
- Gentner, D. (1983). *Structure-mapping: A theoretical frame work for analogy*. In: *Cognitive Science*.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (2004). *Psychologie*. Munchen: Pearson Studium.



МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Media Education in the World

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СКАНДИНАВИИ И НЕКОТОРЫХ СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ

**А.С.Кондрашова,
аспирант
МГУ имени М.В.Ломоносова**

Аннотация. В статье рассматривается медиаобразование в дошкольных учреждениях Франции, немецкоговорящих стран (Германии, Австрии и Швейцарии), а также Скандинавии (Норвегии, Швеции) и Финляндии. Несмотря на активное развитие медиаобразования в Европе в целом, использование медиаобразовательных элементов в детских садах пока недостаточно развито. Тем не менее, многие зарубежные медиапедагоги осуществляют многочисленные попытки преподавания медиаграмотности детям. Изучение зарубежного опыта внедрения будет полезно при становлении медиаобразования в дошкольных учреждениях и нашей страны.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, детские сады, Европа, Скандинавия, Норвегия, Швеция, Финляндия, Франция, немецкоговорящие страны, Германия, Австрия, Швейцария.

Media Education in Kindergartens of Scandinavia and some Western European countries

**Alesya Kondrashova,
post-graduate student,
Lomonosov Moscow State University**

Abstract. In the article the author gives a review of the media education in kindergartens of France, German-speaking countries (Germany, Austria and Switzerland), Scandinavia (Norway, Sweden), Finland. Despite active development of European media education in whole, using of media technologies in kindergartens is still insufficient. However, many foreign media specialists accomplish different interesting experiments in introduction of media education to children. Studying this foreign experience will be useful for media education development in kindergartens also in our country.

Key words: media education, media literacy, kindergartens, Europe, Scandinavia, Norway, Sweden, Finland, France, German-speaking countries, Germany, Austria, Switzerland.

Медиаобразование в странах Западной Европы с каждым годом занимает все более значимое место [Вааске, 1997; Gonnet, 2001; Федоров, 2003; 2005; 2012]. Несмотря на то, что развитие медиаобразования происходило во многих странах уже много лет, серьезное его рассмотрение как необходимого элемента школьной образовательной системы наступило относительно недавно. Предпосылками стали как исторические, так и социальные события в обществе, а также технологический прогресс: глобализация, увеличение скорости передачи информации, развитие вначале кинематографа, а затем и аудиовизуальных масс-медиа, возникновение и повсеместное распространение Интернета. Все это способствовало осознанию, что медиаграмотность населения важная и необходима, и начинать нужно с обучения детей.

В разных западноевропейских странах внедрение медиадисциплин в образовательный процесс высшей, а затем и средней школы происходило с различной степенью интенсивности. Но в последние годы практически во всей Европе медиаобразование добралось и до системы дошкольного обучения.

Еще в XVII веке Я.А. Коменский обратил особое внимание на возможность использования прессы в процессе обучения, ведь газеты помогали школьникам развивать словарный запас, изучать географию и историю. В середине XX века в качестве самостоятельных курсов медиаобразование проникло в высшие учебные заведения **Германии** и как элементы препода-

вания других дисциплин – в школьную систему обучения.

В 1990-е годы исследователи обратили внимания на возможность преподавания медиадисциплин в детских садах. Большой вклад здесь внес Дитер Бааке, один из ведущих специалистов немецкой медиапедагогики последних десятилетий. В своей книге «Медиапедагогика», опубликованной в 1997 году, он отметил, что медиаобразование не включено в учебный план практически ни одного детского сада страны. Главная проблема, возникающая из-за этого, в неподготовленности детей, еще не умеющих мыслить критически, к восприятию информации, которая окружает их со всех сторон. Многие дети сталкиваются с огромным потоком новостей, поступающих с экранов телевизоров, из радиоприемников или Интернета, под не самым пристальным присмотром родителей, а порой и самостоятельно. Д. Бааке подчеркивает, что дети – такие же полноценные потребители медиаконтента, как и взрослые, поэтому повышение медиаграмотности в дошкольных учреждениях также необходимо [Вааске, 1997].

Другой выдающийся немецкий исследователь в области медиапедагогики – Бен Бахмайер, руководитель центра медиаграмотности в Кассельском университете. В 1993 году он опубликовал книгу «ТВ и дети» (“TV Kids”), ставшую базой для многочисленных дальнейших исследований в этой области. Он также является автором учебного плана для дошкольных учреждений, применяемого ныне в Германии.

Одна из основных идей современного дошкольного медиаобразования в Германии гласит, что медиаобразование в детском саду должно состоять из четырех основных блоков: медиавоспитание, медиадидактика, медиаинформирование и медиаисследования, каждому из которых следует уделить внимание и гармонично вписать в общий учебный план. Более подробно автор останавливается на этом вопросе в своей статье «Медиаобразование в детских садах. Европейский опыт», опубликованной в сборнике международной научно-практической конференции «Медиакультура в контексте современного мегаполиса» (2013).

Ситуация с медиаобразованием в другой немецкоязычной стране – в **Австрии** – также достаточно позитивная. С 1973 года медиаобразование было официально введено в программу начальной и средней школы. С введения в 1994 году нового образовательного стандарта происходит повсеместное внедрение элементов медиаобразования в школьную программу. Кроме того, обучению компетентных специалистов и работе с этой отраслью посвящен специальный отдел в австрийском Министерстве образования.

Элизабет Шнальхарт, один из ведущих медиапедагогов Австрии, а также автор работы «Медиаобразование. Размышления об интеграции медиапедагогической работы в повседневную жизнь детского сада» [Schallhart, 2008], утверждает, что современные дошкольники, несмотря на свой возраст, часто более компетентные

медиапользователи, чем их родители и воспитатели. Именно поэтому необходима система обучения не только детей, но и педагогов. Э. Шнальхарт подчеркивает, что зачастую элементы медиаобразования исключаются из образовательного процесса даже несмотря на учебный план. При этом не получается разговора на одном языке, педагоги теряют исключительную возможность наладить более близкий контакт с ребенком. Медиаобразование должно вестись в следующих направлениях: познавательное, моральное, социальное, эстетическое и эмоциональное, но на практике тот или иной элемент часто отсутствует [Schallhart, 2008]. По мнению Э. Шнальхарт, вопрос подготовки квалифицированных кадров на данный момент – наиболее актуальный в области медиаобразования Австрии.

В отличие от Германии и Австрии в **Швейцарии** нет единой системы медиаобразования. В соответствии с государственным устройством каждый кантон имеет собственный учебный план, правительство лишь регулирует его правомерность и исполнение. В каждом учебном плане отношение к медиаобразованию различно, где-то практически отсутствует, где-то включено в школьную систему в виде элементов других предметов, где-то преподается как самостоятельная дисциплина.

Одной из наиболее примечательных инициатив в дошкольном медиаобразовании Швейцарии за последние годы стал проект, реализованный Кристофом Пиммером

и Урсом Грёбилем в 2011 году [Pimmer, Grohbiel, 2011]. В рамках этого проекта, прошедшего под девизом «Обучение через преподавание» (Lernen durch Lehren), в детские сады и классы начальной школы были внедрены нетбуки для самостоятельного использования детьми. Уникальность проекта в том, что дети более старшего возраста (т.е. учащиеся начальной школы) объясняли дошкольникам тот материал, который им, в свою очередь, рассказывали учителя. Проект включал три основных направления: Calancatal, посвященный изучению местной природы (осуществлялся на уроках со школьниками), Ani...Paint, где школьникам объясняли, как преподавать пройденный материал дошкольникам, и CompiStemli, помогающий школьникам разобраться с технической стороной нетбуков. После этого задачей школьников было подготовить своеобразный миниурок, на котором они рассказывали дошкольникам о местной природе, иллюстрируя это видеороликами и картинками на нетбуках. Проведенные после завершения проекта тесты на понимание пройденного материала, а также анкетирование детей, показали, что внедрение медиатехнологий, электронных устройств, а также передача информации не в форме монолога «учитель-ученик», а в диалогической форме «ученик-ученик» улучшило понимание темы, вызвало дополнительный интерес к ней, а также повысило общую мотивацию учащихся в обучении.

Внедрению современных электронных устройств в немецкоязыч-

ных странах уделяется особое внимание. Важную значимость придают и роли детского телевидения в развитии ребенка [Schwarb, Signer, Bonfadelli, 2007]. По мнению группы исследователей, роль телевидения в жизни ребенка на данный момент огромна, именно поэтому детские сады должны готовить детей к восприятию информации с экранов с самого раннего возраста [Paus-Hasebrink, Bichler, Wijnen, 2007].

Как и в соседней Австрии, одной из главных проблем в области дошкольного медиаобразования Швейцарии на данный момент можно считать отсутствие четкой системы подготовки медиапедагогов, способных грамотно обучать дошкольников. Несмотря на наличие различных курсов, в стране нет единой системы подготовки, а также нет дисциплин именно для воспитателей детского сада.

Интересно изучить ситуацию с дошкольным медиаобразованием во **Франции**. Эта страна была одной из самых передовых европейских держав в данной области. Еще в 1880 году при Министерстве образования Франции была создана «комиссия по вопросам наглядных пособий в школах, целью которой было изучение не только наглядности как таковой, но и изучение вопросов использования световых изображений в качестве средства обучения» [Gonnet, 2001]. В 1920-х годах во Франции активно развивались кинообразовательные кружки, а также поощрялось создание школьных и университетских газет. В 1976 году при поддержке ЮНЕСКО Франция включила медиаобра-

зовательные элементы в систему среднего школьного образования.

В 2005 году во Франции вступил в силу новый закон, согласно которому элементы медиаобразования должны быть обязательно включены в общеобразовательные гуманитарные школьные и дошкольные дисциплины или преподаваться в качестве факультативных занятий. В данном направлении работал и работает основанный в 1982 году национальный медиаобразовательный центр CLEMI. Главная цель CLEMI – медиаобразование школьников и дошкольников, а именно: *«продвижение, особенно с помощью практических занятий, активного использования массмедиа в преподавании с целью поощрения лучшего понимания мира учащимися и развития у них критического мышления»*. На практике CLEMI занимаются обучением медиапедагогов, организацией тематических конференций, подготовкой электронных и печатных методических пособий.

Сейчас детские сады во Франции принимают детей с трех лет. Их главная задача – познакомить детей с окружающим миром, развить коммуникативные навыки, способности к устному общению и самовыражению. Активно поощряется как самостоятельная деятельность, так и групповая активность. Это включает в себя занятия рисованием, рукоделием, музыкой, а также игры, в том числе и на компьютере. В старших группах вводятся занятия письмом, чтением и арифметикой с использованием специальных компьютерных программ.

Ситуация с медиаобразованием в странах Северной Европы также довольно интересна. В 1962 году в Швеции был введен современный единый стандарт образования, в соответствии с которым в 7 лет начинается обязательное бесплатное школьное образование, а в 6 лет все жители страны могут пойти в подготовительную группу детского сада. Традиции медиаобразования были заложены в 1980 году, когда элементы этой дисциплины стали изучаться в рамках других предметов. В Швеции была открыта Международная палата «Дети, молодежь и медиа», цель которой – пропаганда медиаобразования.

Последние годы в стране наметилась тенденция посещения ясельных групп: их посещают около 80% шведов младше 3 лет. 1 июля 2011 года принятые ранее образовательные нормы были дополнены. Были сформулированы основные цели пребывания ребенка в дошкольном учреждении: *«развитие коммуникативных и лингвистических, технических и научных навыков»*. Использование мультимедиа в процессе обучения, а также доступ к компьютерам стали обязательными.

По статистике, на данный момент 96% шведских детей до 10 лет имеют неограниченный доступ к компьютеру и Интернету в стенах школы. Кроме того, воспитателям были даны рекомендации использовать мультимедийные формы для составления отчетности о развитии детей, т.е. личное дело ребенка должно включать не только письменное описание его успехов,

но и видеоматериалы, фотографии, компьютерные презентации, анимированные графики.

Особенность детского сада Швеции – свободное поведение детей средних и старших групп в течение дня. У каждого ребенка свой индивидуальный план, по которому он может работать под присмотром воспитателя. Во многих детских садах преподается информатика, где детей учат не только работать с компьютером, но и создавать собственные web-страницы.

С 1 декабря 2013 года в Швеции вступил в силу новый закон об обязательной сертификации учителей и воспитателей, в соответствии с которым работать в школьных и дошкольных учреждениях могут только дипломированные специалисты (т.е. никаких студентов-практикантов). Цель нововведения – поднять престиж профессии – потребует многочисленных усилий, несмотря на то, что подготовка специалистов в Швеции уделяется большое значение. Непосредственного обучения медиапедагогике в программе подготовки воспитателей и учителей нет, основным медиаграмотности преподаются студентам только в рамках соответствующих специальностей: «Журналистика» и «Менеджмент СМИ» [Олешко, 2012].

Тем не менее, Швеция – одна из самых продвинутых стран в отношении использования компьютера и Интернета детьми. По результатам исследования шведской организации The Internet Infrastructure Foundation, проведенного в 2013 году на основе телефонных интервью с более 2500

респондентами, около 19% 4-летних детей сегодня ежедневно пользуются Интернетом, по сравнению с 2% в 2009 году. Все это говорит о том, что для Швеции дошкольное медиаобразование действительно необходимо.

В **Норвегии** школьное образование обязательно уже более ста лет. С 1969 года оно стало девятилетним, а в 1977 году в обязательный учебный план было введено медиаобразование. За последние 18 лет в стране было проведено две масштабных реформы: в 1997 году был изменен возраст поступления в школу и срок обучения, в 2005 году – проведена реформа «Подъем образования».

Реформа 1997 года предусматривала непосредственное изучение различных видов медиатекстов, в основном, во время практических занятий. Главной целью реформы 2005 года было качественное улучшение уровня преподавания через использование современных технологий и повышения квалификации преподавательского состава. В частности, в школах должны использоваться мультимедийные технологии, интерактивные доски, должен быть повышен общий уровень компьютерной и медиаграмотности, а также больше времени уделяться улучшению коммуникативных навыков [Slik blir den nye "Clemet-skolen", 2005].

Ситуация с медиаобразованием в детских садах иная. Условия пребывания в детском саду сильно зависят от коммуны (закон об образовании 2011 года изменил условия пребывания в садах, например, порядок финансирования) и

от типа сада: они бывают государственные, частные (их посещают около 235 000 детей, что составляет 46%) и открытые (их можно посетить всего несколько раз в неделю). Частные обладают намного большей свободой в выборе годового плана. Но вне зависимости от сада никакой фиксированной учебной программы для дошкольников не предусмотрено. Кроме того, один из главных элементов дошкольного времяпрепровождения – пребывание на свежем воздухе и знакомство с природой. Тем не менее, практически в каждом саду есть аудиоаппаратура и компьютер, с помощью которых дети могут смотреть мультфильмы и слушать детскую музыку.

По нормативам государственного детского сада на группу из 20 детей полагается 4 воспитателя, два из которых обязаны иметь высшее педагогическое образование, два других могут быть еще только студентами. Несмотря на то, что обучение воспитателей детского сада предполагает также изучение и некоторых элементов медиаобразования, акцент делается все-таки на преподавание через активные игры, в основном на свежем воздухе.

Финляндия делает большой акцент на подготовке воспитателей детских садов, владеющих навыками медиаобразования. Для работы воспитателем необходимо иметь как минимум диплом бакалавра. В 1995 году в стране был воплощен в жизнь национальный проект «Финляндия на пути к первоклассному информационному обществу» (Finland towards a first-class information society). В рамках

этой инициативы в обязательную программу обучения воспитателей детского сада был включен предмет «Современные информационные и коммуникативные технологии». Задачи нового обязательного предмета: помощь будущим воспитателям в самостоятельной учебе; расширение коммуникации для работы друг с другом и преподавателями, а также, в дальнейшем, для работы с детьми, родителями и администрацией; помощь в освоении технологии работы с детьми при использовании игры и Интернета. Кроме того, воспитатель – модель для подражания, поэтому восприятие ребенком современных технологий также зависит от умения воспитателей взаимодействовать с компьютерными и Интернет-ресурсами.

По результатам исследования, проведенного управлением образования университета Хельсинки в 1998 году, 91% участников эксперимента (из 130 студентов, впервые изучавших «Современные информационные и коммуникативные технологии») позитивно оценили нововведение [Kankaanrinta, 1998].

В 1999 году проект был доработан и вступил в силу под названием «Образование, обучение и поиск в информационном обществе: национальная стратегия на 2000-2004 годы» (Education, Training and Research in the Information Society: A National Strategy for 2000-2004). Цель проекта: каждый гражданин Финляндии должен иметь навыки взаимодействия с информационным обществом, компьютерные технологии должны обязательно исполь-

зоваться в обучении и преподавании, позиции медиаобразования должны быть усилены.

В 2005 году при поддержке Министерства образования и культуры Финляндии было основано Финское общество медиаобразования. Цель организации – поддержка и развитие исследований в области медиаобразования, а также предоставление информационных возможностей для обмена опытом специалистов онлайн и живую. В общество входят около 200 ведущих специалистов со всей страны, среди них учителя, социальные работники, воспитатели. Также Финское общество медиаобразования поддерживает кино клубы, детские и молодежные культурные центры и ассоциации, профильные организации.

В 2006-2007 году вступил в силу проект «Медиа Маффин» (Media Muffin-проект), цель которого – развитие медиаобразования в среде дошкольников и младших школьников с помощью предоставления методических материалов по обучению через игру. Существуют подобные проекты и для детей саамов, чтобы малые народы страны также могли интегрироваться в современное информационное общество.

В целом, медиаобразование в дошкольных учреждениях Европы развивается неравномерно, но достаточно активно. Хотя европейская модель и не совершенна, она доказывает свою состоятельность в области раннего развития ребенка с помощью элементов медиаобразования. Основные аспекты работы в этом направлении – раз-

работка учебных планов и методических пособий, подготовка квалифицированных специалистов, разьяснение обществу важности медиаработы с детьми. В последние годы многие исследователи и целые научные отделы обратили свое внимание на детей дошкольного возраста как активных потребителей медиаконтента. В целом, в обществе наметилась тенденция к раннему развитию ребенка, в том числе в области медиаобразования.

Литература

- Детские сады Германии // Kindergarten.de. <http://www.kindergarten.de/kindergaerten-im-europaeischen-vergleich.html> (дата обращения: 12.12.2013)
- Законообразовании Швеции // Skolverket.se. 2011. <http://www.skolverket.se/regelverk> (дата обращения: 5.01.2014).
- Какими будут «Клемент-школы»? // Dagbladet, 4.04.2005. <http://www.russisk.org/modules.php?name=News&file=article&sid=1527&mode=&order=0&thold=0> (дата обращения: 23.01.2014)
- Кондрашова А.С. Медиаобразование в детских садах. Европейский опыт // Медиакультура в контексте современного мегаполиса. М.: МедиаПресс, 2013 г. С. 47-52.
- Норвежский информационный центр медиа и коммуникативных исследований "TheInternationalClearinghouseonChildren, YouthandMedia" // Nordicom.gu.se. <http://www.nordicom.gu.se/sv/unga-och-medier> (дата обращения: 8.01.2014)
- Образование: от детского сада до высшего образования // Министерство образования Норвегии. http://www.udir.no/Uplod/Brosjyrer/5/Education_in_Norway.pdf?epslanguage=no (15.01.2014).

- Олешко В.Ф. Медиаобразование без границ // Медиа. Информация. Коммуникация. 2012. № 3.
- Политика медиаграмотности во Франции // *Es.Europa.EU*. <http://ec.europa.eu/culture/media/france-content/media-literacy/studies/france.pdf> (дата обращения: 2.02.2014)
- Учебный план дошкольных учреждений Норвегии // *DMMH.no*. <http://dmmh.no/media/dokumenter/fagplaner-2/fagplaner-internasjonale/oplnese30ects2013-1.pdf> (дата обращения: 18.01.2014)
- Федоров А.В. Медиаобразование в Германии, Австрии и Швейцарии // Медиаобразование. 2005. № 2.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Скандинавии // Медиаобразование. 2005. № 3.
- Федоров А.В. Медиаобразовательные центры Франции // Медиаобразование. 2012. № 2.
- Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 238 с.
- Финское общество медиаобразования. www.mediaeducation.fi (дата обращения: 20.01.2014)
- Центр взаимодействия образования и СМИ // *CLEMI.org*. <http://www.clemi.org> (дата обращения: 2.02.2014)
- Шведская система образования // *Sweden.se*. <http://sweden.se/society/education-in-sweden.html> (дата обращения: 7.01.2014)
- Baacke, D. *Medienpadagogik* // Niemeyer Verlag. Tьbingen, 1997.
- Bachmair, B. *TV Kids* // Ravensburg. – Buchverlag, 1993.
- Findahl, O. *The Swedes and the Internet / / SE (Stiftelsen for internetinfrastruktur)*. Gьteborgstryckeriet, 2013.
- Gonnet, J. (Dir.) *Education 'a l'information: une apprentissage fondamentale*. Paris: CLEMI, 2001. P. 24.
- Kankaanrinta, I.-K. *Finnish Kindergarten Student Teachers' Attitudes towards MIC // Media, Mediation, Time and Communication*. Helsinki, 1998.
- Paus-Hasebrink, I., Bichler, M., Wijnen, C.W. *Kinderfernsehen bei sozial benachteiligten Kindern // MedienPadagogik. Zeitschrift fur Theorie und Praxis in der Medienbildung*, 2007.
- Pimmer, C., Grohbiel, U. *Lernerzentrierter Unterricht mit Netbooks. Drei Fallbeispiele von mobilem Lernen in Schweizer Schulen // MedienPadagogik. Zeitschrift fur Theorie und Praxis in der Medienbildung*, 2011.
- Schallhart, E. *MedienKindergarten. Ueberlegungen zur Integration medienpaedagogischer Arbeit im Kindergartenalltag*. Saarbruecken: Dr.Mueller, 2008.
- Schwarz, U., Signer, S., Bonfadelli, H. *Der Bildungsauftrag im Schweizer Kinderfernsehen // MedienPadagogik. Zeitschrift fur Theorie und Praxis in der Medienbildung*, 2007.

References

- Baacke, D. *Medienpadagogik* // Niemeyer Verlag. Tьbingen, 1997.
- Bachmair, B. *TV Kids* // Ravensburg. – Buchverlag, 1993.
- Education – From Kindergarten to Adult Education // Norwegian Ministry of Education and Research. http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Education_in_Norway.pdf?epslanguage=no (15.01.2014)
- Fedorov, A.V. *Media Education Centers of France // Media Education*. 2012. № 2.
- Fedorov, A.V. *Media Education in Germany, Austria, Switzerland // Media Education*. 2005. № 2.
- Fedorov, A.V. *Media Education in Scandinavia // Media Education*. 2005. № 3.
- Fedorov, A.V. *Media Education in Foreign Countries*. Таганрог: Kuchma Publishing House, 2003. 238 с.
- Findahl, O. *The Swedes and the Internet / / SE (Stiftelsen for internetinfrastruktur)*. Gьteborgstryckeriet, 2013.
- Gonnet, J. (Dir.) *Education 'a l'information: une apprentissage fondamentale*. Paris: CLEMI, 2001. P. 24.
- Interaction Center of Education and Media

- // CLEMI.org. <http://www.clemi.org> (2.02.2014)
- Kankaanrinta, I.-K. Finnish Kindergarten Student Teachers' Attitudes towards MIC // Media, Mediation, Time and Communication. Helsinki, 1998.
- Kindergartens of Germany // Kindergarten.de. <http://www.kindergarten.de/kindergaerten-im-europaeischen-vergleich.html> (12.12.2013)
- Kondrashova, A.S. Media Education in Kindergartens. European experience // Media Culture in context of Modern Megapolis. Moscow: MediaPress, 2013. P. 47-52.
- Media Literacy politics of France // Ec.Europa.EU. <http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/france.pdf> (2.02.2014)
- Norwegian Information Center of Media and Communicative Research "The International Clearinghouse on Children, Youth and Media" // Nordicom.gu.se. <http://www.nordicom.gu.se/sv/unga-och-medier> (8.01.2014)
- Oleshko, V.F. Media Education without Borders // Media. Information. Communication. 2012. № 3.
- Paus-Hasebrink, I., Bichler, M., Wijnen, C.W. Kinderfernsehen bei sozial benachteiligten Kindern // MedienPadagogik. Zeitschrift fur Theorie und Praxis in der Medienbildung, 2007.
- Pimmer, C., Grohbiel, U. Lernerzentrierter Unterricht mit Netbooks. Drei Fallbeispiele von mobilem Lernen in Schweizer Schulen // MedienPadagogik. Zeitschrift fur Theorie und Praxis in der Medienbildung, 2011.
- Schallhart, E. MedienKindergarten. Ueberlegungen zur Integration medienpaedagogischer Arbeit im Kindergartenalltag. Saarbruecken: Dr.Mueller, 2008.
- Schwarb, U., Signer, S., Bonfadelli, H. Der Bildungsauftrag im Schweizer Kinderfernsehen // MedienPadagogik. Zeitschrift fur Theorie und Praxis in der Medienbildung, 2007.
- Study-plan of Norwegian kinder-gardens // DMMH.no. <http://dmmh.no/media/dokumenter/fagplaner-2/fagplaner-internasjonale/oplnece30ects2013-1.pdf> (18.01.2014)
- Swedish Education System // Sweden.se. <http://sweden.se/society/education-in-sweden.html> (7.01.2014)
- The Finnish Society on Media Education. www.mediaeducation.fi (20.01.2014)
- The Swedish Education Act // Skolverket.se. 2011. <http://www.skolverket.se/regelverk> (5.01.2014).
- What will "Clemet-schools" be like? // Dagbladet, 4.04.2005. <http://www.russisk.org/modules.php?name=News&file=article&sid=1527&mode=&order=0&thold=0> (23.01.2014)/



ПРОБЛЕМЫ МЕДИАКУЛЬТУРЫ

Problems of media culture

В КОНТАКТЕ СО ВСЕМ МИРОМ

А.А. Пашкина,
Санкт-Петербургский государственный
университет кино и телевидения

Аннотация: В статье рассматривается и обосновывается феномен популярности социальных сетей, получивших свое стремительное развитие менее чем десятилетие назад. В качестве наиболее выдающегося примера активно используемой социальной сети представлен сайт «ВКонтакте».

Ключевые слова: социальные сети, Интернет, коммуникация, контент, медиакультура

In touch with the whole world

Anastasia Pashkina
Saint-Petersburg State University
of cinema and television

Abstract: The article considers and substantiates the phenomenon of popularity of social networks, which have received its rapid development at least ten years ago. As the most outstanding example of actively used social network we present the site called "VKontakte".

Key words: social networks, the Internet, communication, content, media culture

Социальные сети, как средство коммуникации, уже прочно вошли в быт большинства городских людей. В перспективе, по мере увеличения площади интернет-охвата, они могут добраться до самых отдаленных уголков нашей планеты. Однако на данный момент еще есть люди, которые не только не используют социальные сети, но и не знают о существовании некоторых из них, хотя их число стремительно уменьшается –

ежедневно в сети Интернета попадают все новые и новые «жертвы».

С чем это связано? Что привлекает людей в социальных сетях? Проанализировав пользовательский контент и основной вид информации, представленный на различных социальных сетях на примере сайте «ВКонтакте», мы попытаемся выяснить, чем вызвана такая ошеломляющая популярность этого средства общения.

Официальной датой появления социальных сетей в мире считается 1995 г., когда был выпущен проект под названием «Classmates». Он использовался для общения между учащимися из различных университетов по всем штатам Северной Америки. Сайт достаточно быстро приобрел популярность в виду наличия удобного поискового сервиса и разнообразных возможностей для самовыражения пользователей. По аналогии с «Classmates» стали появляться другие сайты, такие как «LinkedIn», «MySpace» и «Facebook», имевшие свои характерные особенности [<http://ru.wikipedia.org>]. В России социальные сети появились в 2006 году, когда пользователям были представлены сайты «Одноклассники» и «ВКонтакте». Это послужило спусковым крючком для стремительного развития российских социальных сетей, таких как «Мой Мир», и созданию адаптированных русскоязычных версий иностранных сайтов, например «Facebook» и «MySpace».

На данный момент лидер по популярности среди социальных сетей рунета (русскоязычного Интернета) – сайт «ВКонтакте», который насчитывает более 220 миллионов зарегистрированных пользователей. По данным статистики, $\frac{1}{3}$ от этого количества являются активными пользователями, которые заходят и обновляют свою страницу на сайте не менее одного раза в день [<http://vk.com/about>]. Однако более распространенной является ситуация, когда пользователь находится в «онлайне» практически круглые сутки. Это стало возможным благодаря созданию удобной облегченной версии

сайта для мобильных телефонов и планшетов. Благодаря этому пользователи, имеющие подобные устройства, могут по мере необходимости заходить на свою учетную запись, так называемый аккаунт, просматривать новостную ленту, добавлять какую-либо информацию и обмениваться сообщениями со своими друзьями.

Сайт «ВКонтакте» начал свою работу 10 октября 2006 г., и за все время своего существования его внешний вид и интерфейс претерпели значительные изменения. Сама концепция сайта также изменилась – от первоначального использования для общения между бывшими одноклассниками по аналогии с американским «Classmates», сайт достиг статуса огромного информационного поля. Наряду с возможностью непосредственного общения, сервер позволяет просматривать видео, фото и аудиоматериалы, обмениваться данным контентом со всеми желающими, создавать собственные группы по интересам, публиковать информационные и развлекательные сообщения.

Когда популярность сайта стала стремительно увеличиваться, а число пользователей – расти, все известные СМИ поспешили зарегистрировать свои аккаунты. Для телевизионных каналов, печатных изданий и радиостанций наличие своей публичной страницы «ВКонтакте» – бесплатная и удобная реклама, привлекающая внимание сотен тысяч людей. Так, на официальную страницу «Первого канала» подписано более 150 тысяч пользователей [<http://vk.com/1tv>], аудитория «Российской газеты»

насчитывает 70 тысяч [<http://vk.com/rgru>], а новости радио «Рекорд» отслеживает свыше 1,8 миллионов пользователей [<http://vk.com/record>].

Публичные личности, имеющие свои страницы в данной социальной сети, также получают удобную возможность саморекламы и публикации какой-либо информации из своей профессиональной деятельности или личной жизни. Например, на страницу журналистики Тины Канделаки подписано более 600 тысяч человек [http://vk.com/tina_kandelaki]. Даже в случае, когда официальную страницу заполняет не сама персона самостоятельно, а её менеджер или секретарь, основная функция в виде размещения различного новостного материала успешно выполняется. Не редки случаи, когда в новостях ссылкой на источник информации указывается именно официальная страница или публичная группа «ВКонтакте». Причина в том, что новостная лента обновляется практически каждую минуту, доступ к её материалам свободен для распространения при указании на первоисточник, и в некоторых случаях это единственное место, где можно найти необходимые данные.

После принятия «Антипиратского» закона, который вступил в силу с 1 августа 2013 г., [№ 187-ФЗ] администрации «ВКонтакте» пришлось удалить значительное количество видео и аудиоматериала, который нарушал авторские права и добавлялся пользователями в значительной степени из-за незнания о своем правонарушении. Несмотря на это, на настоящий момент сайт располагает одной из самых больших баз фильмов, се-

риалов, музыкальных клипов, пользовательских роликов, песен, которые можно легко скачать, используя дополнительные бесплатные приложения. Особенностью этой базы является её разнообразие и разный уровень доступности. Пользователи сами решают, что сейчас интересно смотреть, а что – слушать, и, поскольку их число составляет несколько миллионов, велика вероятность, что любой человек сможет найти материал по своему вкусу, а также друзей по предпочтениям.

Одна часть пользователей использует «ВКонтакте», чтобы публиковать свои видео или аудиозаписи, имея возможность ограничения доступа к их просмотру, другая часть аудитории, наоборот, распространяет всеми любимые и востребованные материалы, тем самым зачастую рекламируя свои собственные проекты.

Весь информационный материал, который можно найти «ВКонтакте», создан обыкновенными пользователями, которые постоянно находятся в движении и реагируют на любые изменения извне. Этим можно объяснить тот факт, что и сайт не останавливается в развитии и соответствует веяниям моды. Среди молодежи, зарегистрированной в социальной сети, особой популярностью пользуются Интернет-мемы. Это понятие обозначает какую-либо информацию, которая приобрела спонтанную популярность в Интернет-среде. Мемом может стать удачно сформулированная мысль, каламбур, интригующее или неоднозначное изображение или даже определенное физическое действие.

Так, благодаря мемам об известном актере Чак Норрисе, чью силу и степень владения боевыми искусствами восхваляли в весьма комичной форме – «Чак Норрис может делить на ноль», фильмы с его участием вновь стали пользоваться популярностью.

Однако мемы иногда выполняют не только развлекательную функцию. Благодаря им злободневные, смешные и порой очень актуальные новости становятся достоянием общественности, а сама социальная сеть приобретает характеристики средства воздействия и даже манипулирования людьми.

В качестве примера можно привести новость о «Женской армии». Согласно информации, разлетевшейся по сайту «ВКонтакте» летом 2013 г., в ближайшем будущем Госдума планирует рассмотреть законопроект об обязательном призыве девушек от 18 до 27 лет, не имеющих детей, на службу в российскую армию. Буквально за несколько дней эта сомнительная информация, не имеющая никакого официального подтверждения и указания источников, стала достоянием социальной сети, породив активные обсуждения, дебаты и откровенные возмущения. В связи с подобной перспективой представительницы прекрасного пола стали рассуждать о женском предназначении и отстаивать свои позиции. Это привело к установлению на определенный период мнения, что девушка – хозяйка домашнего очага, которая хрупка и нежна по своей природе вне зависимости от царящих настроений женского и мужского равноправия.

Среди подобных настроений, идей и точек зрения также можно

выделить тенденцию к популяризации здорового образа жизни, в частности, крайне негативное отношение к курящим и пьющим девушкам, пропаганду владения грамотностью, чтения классической и интеллектуальной литературы, возвышение духовной культуры над материальной составляющей.

Так, многие пользователи активно порицают тех, кто пишет с ошибками в грамматике и пунктуации, выражают свое недовольство в случае демонстрации меркантильности и откровенно обсуждают между собой любые интересующие их вопросы. В числе негативных настроений можно выделить активное неприятие работающих мигрантов, так называемых гастарбайтеров. При этом значительная часть пользователей на различных публичных страницах и в группах выражают свою толерантность и призывают не оценивать людей по их внешним данным и различиям по каким-либо факторам.

Так почему же «ВКонтакте» становится едва ли не наркотиком для сотен тысяч людей по всей России? Подводя итоги, можно сделать вывод, что причиной тому – огромное информационное пространство, которым располагает данная социальная сеть. Пользователей привлекает возможность не только общения, но и поиск актуальной информации различного содержания, которая удовлетворяет все запросы. Вместо того чтобы просматривать новости на одном сайте, слушать музыку на другом и общаться с друзьями на третьем, они выбирают синтетический вариант. «ВКонтакте» предоставляет возможность разностороннее уто-

лять человеческую жажду в информации, коммуникации и развлечении. А насколько это вредно или полезно для физического и психического здоровья – уже совсем отдельный вопрос.

Литература

Википедия: портал [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>. Дата обращения: 30.10.2013

ВКонтакте. Официальный сайт социальной сети [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vk.com>. Дата обращения: 02.11.13

Губанов Д. А., Новиков Д. А., Чхартишвили А. Г. Модели влияния в социальных сетях (обзор) // Управление большими системами. 2009. № 27.

Законопроект № 292521-6. Автомати-

зированная система обеспечения законодательной деятельности.

Самые популярные социальные сети в России // Коммерсантъ (21 мая 2013).

References

The bill № 292521-6. The automated system for ensuring the legislative activity.

The most popular social networks in Russia // Kommersant (21 May 2013)

Vkontakte. The official site of social network [electronic resource]. Mode of access: <http://vk.com>. Access Date: 02.11.13

Wikipedia [electronic resource]. Mode of access: <http://ru.wikipedia.org>. Access Date: 30.10.2013

Wrasse D., Novikov D., Chkhartishvili A. Models of influence in social networks (review) / / Managing large systems. 2009. № 27.

НЕГАТИВНАЯ МЕДИЙНАЯ ИНФОРМАЦИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ЧЕЛОВЕКА

*М.О. Руденко,
Санкт-Петербургский государственный
университет кино и телевидения*

Аннотация: *Современные масс-медиа создают огромное количество негативной информации. Сцены жестокости, насилия, убийств, катастроф, эпидемий заполнили СМК. Подобная информация во всем ее многообразии способна оказывать воздействие на человека. Особое внимание привлекает телевидение, так как именно оно способно особенно ярко и красочно передать негатив зрителю. Подтверждение этому мы находим в огромном количестве телепередач, транслируемых на телевидении.*

Ключевые слова: *медиа, СМК, СМИ, негативная информация, воздействие, криминал, жестокость.*

Negative information in mass media and it's influence on people

*М.О. Rudenko,
Saint-Petersburg State University
of cinema and television*

Abstract. *Contemporary mass media produces a lot of negative information. Scenes of cruelty, violence, murders, disasters, epidemics filled up the media product. Such information in all its variety can have impact on people. Television attracts special attention, because it can reproduce negative information especially vividly and graphically. This is confirmed by the great number of telecasts on TV.*

Key words: *mass media, negative information, influence, criminal cases, cruelty.*

Сегодня нас повсюду окружают медиа, и представить свою жизнь без них уже достаточно сложно. Кто из нас хотя бы раз за день не включает телевизор, не просмотрит ленту новостей в интернете? А ведь есть еще и радио и газеты, которые тоже готовы «вывалить» на нас обилие информации. Мы находимся в огромном информационном поле, которое порой пугает своими масштабами и возможностями. С утра до вечера к нам через СМК поступают сотни новостей, событий и разного рода другой информации.

Одним из самых распространенных способов получения ин-

формации для населения, несмотря на сильную конкуренцию со стороны интернета, по-прежнему остается телевидение. По данным Фонда общественного мнения 89% россиян называют телевидение – основным источником, из которого они черпают новости и информацию. Именно по «ящику» большинство из нас привыкли смотреть новости, разного рода программы, шоу, фильмы.

Статистика утверждает, что у 40% россиян телевизор включен постоянно, «работает на фоне» [Фонд «Общественное мнение»]. В целом, по будним дням россияне

обычно уделяют просмотру телепрограмм от 1 до 3 часов (так сказали 49%), а то и по 3-6 часов проводят около «голубого экрана» (18%) (опрос «Российской газеты»). Люди привыкли к телеэфирам и привыкли доверять полученной оттуда информации.

Какие же каналы предпочитают россияне? Статистика, составленная социологами согласно рейтингам телеканалов выглядит следующим образом: список самых популярных телеканалов возглавил Первый (61%), Россия 1 (55%), НТВ (49%), ТНТ (24%), СТС (19%), РЕН ТВ (17%), Россия 2 (Спорт) – 14%, Домашний (13%), Пятый канал (12%), Звезда (12%), Россия К (Культура) – 12%, ТВ Центр (10%) и т.д. [Добрынин, 2013].

Если проанализировать телепрограмму, то нетрудно заметить тенденцию к демонстрации негатива на экране. Почти в каждом выпуске новостей присутствуют сцены жестокости и насилия. Создаются все новые программы, связанные с расследованиями, работой правоохранительных служб. В списке 100 наиболее рейтинговых программ с 14 по 20 октября 2013 года лидирует программа «Голос» на Первом, однако немалую долю в этом рейтинге занимают и такие передачи, как «Битва экстрасенсов», «Человек и закон», «Карпов. Сезон второй», «Чрезвычайное происшествие. Обзор за неделю», «След», «Следствие вели... с Леонидом Каневским», «Прокурорская проверка», «Тайны следствия-7», «Детективы» [100 наиболее популярных..., 2013]. Большинство из перечисленных программ содер-

жат сцены насилия, убийств, рассказывают о жестокости, несправедливости жизни.

После просмотра подобного рода телеэфиров неизбежно возникает чувство страха: страха за собственную жизнь, за жизнь близких, пропадает уверенность в завтрашнем дне. Согласно опросу, проведенному Российской газетой 17% опрошенных не довольны обилием на экранах криминала, убийств, насилия, жестокости, а также «судов, ментов, убийств, мордобоя и расследований». Почему же подобного рода «запугивающих» программ так много на нашем телевидении?

На это есть несколько причин.

Во-первых, существует мнение, что человеку подсознательно нравится видеть негатив на экране, что кому-то хуже, чем ему. Такое состояние еще часто называют «комплекс телезрителя» – смотреть на катастрофы и страдания, сидя в безопасности. Именно поэтому, утверждают психологи, у передач, изобилующих сценами жестокости, разрушений и катастроф такие высокие рейтинги, которые побуждают «телевизионщиков» в погоне за деньгами создать все больше подобных программ.

По некоторым данным, на частом показе смерти настаивают рекламодатели. Специалисты по рекламе, придерживаясь учения Фрейда, считают, что зрелище смерти сильнее всего возбуждает внимание и интерес телезрителей и читателей, так как удовлетворяет подсознательный комплекс Танатоса (Танатос термин, используемый для обозначения влечения к смерти).

В древней мифологии Танатос – это бог смерти. Представление о влечение к смерти появилось в поздних работах З.Фрейда. Речь шла о дуалистической концепции, в соответствии с которой первичными влечениями человека признавались противостоящие друг другу влечение к жизни (Эрос) и влечение к смерти, разрушению, агрессии. По аналогии с Эросом влечение к смерти было названо в психоанализе Танатосом [Полищук, 2003].

Зачастую новости российских СМИ отличаются явным перекосом в сторону излишнего натурализма и нагнетания трагедийности. Вспомним, например, медийные новости о гибели атомной подлодки «Курск», захвате заложников «Норд-Оста» в Москве. Они заставили содрогнуться, испытать психоэмоциональный стресс многие миллионы людей, в том числе с не вполне здоровой и ранимой психикой.

Как указывают детские психиатры, многие дети болезненно реагируют на информацию о чрезвычайных ситуациях и катастрофах. У ребенка, склонного к невротическим реакциям, на сообщение о катастрофе по телевидению могут возникнуть более серьезные психические нарушения, чем у тех детей, которые пережили ее на собственном опыте. Не случайно, хотя и в очень редких случаях, по телевизору все же предупреждают о необходимости изолировать детей от кровавого зрелища. Имеются также указания, что после просмотра фильма ужасов некоторые дети в течение нескольких месяцев боятся увидеть в темноте скрывающийся там угрожающий ему

персонаж из этого телефильма.

Почти каждый день СМИ сообщают о заказных убийствах, ограблениях, изнасилованиях, криминальных разборках. Нередко эти сообщения даются с необязательными подробностями, которые отрицательно влияют на потребителей этой информации, способствуют нагнетанию опасений и страха.

Во-вторых, критиковать гораздо легче, чем хвалить. К тому же, негативная новость всегда вызывает массу эмоций, критики, сплетен и разговоров, в отличие от чего-то доброго и хорошего. В силу психологического механизма сопереживания, эмпатии, эмоционального резонанса подобное зрелище вызывает у многих телезрителей чувство сострадания, снижение настроения, тревогу за своих близких, которые могут оказаться в кризисных или чрезвычайных ситуациях [Полищук, 2003].

В-третьих, негативная информация, а особенно ее обилие, угнетает человека, возмущает, делает его агрессивным или, наоборот, подавленным, а людьми в таком состоянии гораздо легче управлять. Достаточно вспомнить такую «информационную бомбу» как конец света: в СМИ с завидной регулярностью появлялись сообщения о надвигающейся катастрофе, множество предположений о том, что произойдет с человечеством, кто выживет и кто нет. «Основной целью этих материалов было запугать население, любой ценой отвлечь от реальных, насущных проблем. Человек уже спокойнее воспримет информацию о своем увольнении, если узнает, что жить-то осталось всего пару лет. Зачем

бороться за свои социальные права, выходить на демонстрации, требовать отставки правительства? Перед общей гибелью это все отступает на второй план, становится ничтожным. Мировая финансовая олигархия серьезно ослабла и очень боится потерять свою власть. Так как старые рычаги влияния на население уже не работают, мировая «элита» включила самый опасный и сильный способ управления — запугивание населения любыми способами, включая «научные» обещания конца света» [Почему..., 2012].

Сейчас на телевидении можно встретить обилие подобной информации – передачи о НЛО, заре нашей цивилизации, необъяснимых явлениях и тому подобное.

Какие же приемы используют журналисты, чтобы усилить воздействие на аудиторию? Конечно же, в первую очередь, это зрительные образы, но, не меньшее значение играют и лексические средства.

В подобных программах часто используется эмоционально-экспрессивная лексика с отрицательной коннотацией. Например: «звери, а не люди», «зверское убийство», «роковой день», «резонансное дело» («Человек и закон», 1 канал)

Жаргонизмы. Часто встречаются такие выражения, как «улики», «Следственные действия», «братки», «главарь», «упыри» и т.д. («Человек и закон», 1 канал)

Просторечия. Например: «Че, офанарел, что ли?», «следак», «наезжать» и т.д. («Прокурорская проверка», НТВ), «беспредел» («Человек и закон», 1 канал). А зачастую и оскорбляющая лексика.

Конечно же, подобные передачи не могут не оказывать воздействия на аудиторию. Уже сейчас мы можем увидеть результат «криминализации» телевидения, преобладания грубости, пошлости, насилия, нецензурной речи в ТВ-программах:

- общий страх населения (перед природными катаклизмами, криминалом, страх за собственное будущее и т.д.), как следствие рост паника и суицидальные настроения в обществе, рост смертности;

- рост преступности (особенно среди подростков и молодежи, бессознательно копирующих поведение телевизионных героев);

- безразличие и недоверие к окружающим (все чаще даже агрессия);

- понижение общего культурного уровня, т.к. телевидение ориентируется на низшие потребности человека;

- решение большинства проблем исключительно грубой силой, как это пропагандирует современное ТВ;

- ложные идеалы и ценности, почерпнутые из «ящика».

И этот список можно продолжить... Все вышеперечисленное не может не вызывать опасений за наше будущее.

Но есть ли возможность изменить данную ситуацию, уменьшить количество негатива на экранах телевизоров?

В идеале, это возможно. Но вот в реальности... вряд ли какой-либо телеканал откажется от прибыльного шоу или передачи в пользу образовательной или культурной программы, не приносящей

дохода. Негатив дает рейтинги, а следственно, и прибыль. Для аудитории остается лишь один выход – научиться ориентироваться в обилии информации, перепроверять ее, рассматривать с других точек зрения и внимательно анализировать все, увиденное и услышанное.

Литература

100 наиболее популярных ТВ программ среди москвичей (23.09.2013 – 29.09.2013). <http://www.advertology.ru/article118101.htm>
Добрынин Е. Россияне не могут жить без телевизора // Российская газета. 21.02.2013, <http://www.rg.ru/2013/02/20/televidenie-site.html>
Полищук Ю.И. О негативном влиянии средств массовой информации на психическое здоровье // Независимый Психиатрический журнал. 2003. № 1. <http://www.npar.ru/journal/2003/1/influence.htm>
Почему нас каждый год пугают концом света и кому это выгодно? // Народный журналист. 20.12.2012. <http://gazeta-ng.ru/2012/12/pochemu-nas-kazhdyj-god-pugayut-koncom-sveta-i-komu-eto-vygodno/>

kazhdyj-god-pugayut-koncom-sveta-i-komu-eto-vygodno/
Танатос // Словарь «Психология» <http://www.psyoffice.ru/6-881-tanatos.htm>
Фонд Общественное Мнение. <http://fom.ru/>

References

100 of the most popular TV programs among Muscovites (23.09.2013 – 29.09.2013). <http://www.advertology.ru/article118101.htm>
Dobrynin, E. The Russians can not live without TV // Rossiyskaya Gazeta. 21.02.2013. <http://www.rg.ru/2013/02/20/televidenie-site.html>
Polishchuk, Y. I. On the negative influence of the media on the mental health // Independent Psychiatric Journal. 2003. N 1. <http://www.npar.ru/journal/2003/1/influence.htm>
Public Opinion Foundation. <http://fom.ru/Thanatos> // Dictionary "Psychology". <http://www.psyoffice.ru/6-881-tanatos.htm>
Why are we afraid of each year end of the world and who benefits from it ? // People journalist. 20.12.2012. <http://gazeta-ng.ru/2012/12/pochemu-nas-kazhdyj-god-pugayut-koncom-sveta-i-komu-eto-vygodno/>

ДУАЛИСТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА РЕЛЯТИВИЗМА МЕДИАКОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**А.В. Кравцова,
Д.А. Равков**

Аннотация. В статье проводится анализ двойственной природы медиарелятивизма. Взаимодействие релятивистских векторов пространств физики, философии и процессов мышления оказывают решающее воздействие на структуру репрезентации цифровой информации. Лейтмотивом рассуждений – линеаризация когнитивной медиасреды, как инструмент воздействия на неизбежные помехи – флаттеры.

Ключевые слова: Репрезентация, медиарелятивизм, дуализм, анализ, аттрактор, флаттер, ряд Фибоначчи, принцип золотого сечения.

The Double meaning of media cognitive activities relativism

**A.V. Kravtsova,
D.A. Ravkov**

Abstract. The article is devoted to the questions of the double meaning of media cognitive activities relativism and its force to create the basis of the media text representation inner nature investigation. Special attention is given to the Fibonacci attractor and its essence.

Keywords: Representation, attractor, flatter, Fibonacci raw, analysis.

Медиаструктура цифрового мышления детерминирует генезис личности в условиях неопределенности системы неустойчивых колебаний современного медиaprостранства. Электромагнитное поле цифрового медиатекста предлагает нам своеобразную интерференцию информационных потоков различной внутренней природы. Тандем вербального и невербального векторов медиaprостранства порождает неоднозначный контекст восприятия. Турбулентность неопределенности медийной информации – подтверждение крылатой фразы М. Маклюэна «Средство – само есть содержание» [McLuhan, 1967, p.11.].

Технический детерминизм начинается здесь утверждать свои доминанты. Полноценная репрезен-

тация медиатекста подразумевает, таким образом, развитые формы абстрактного и пространственно-образного мышления. Элементы невербального характера, доминирующие в современном образовательном пространстве имеют сложную внутреннюю природу. У. Эко склоняется к мысли, что иконический знак соответствует, скорее не слову, а высказыванию [Эко, 1985, с.85], что значительно усложняет процесс декодирования визуальной медийной информации, поскольку порождаемый цифровым медиатекстом итоговый контекст не всегда лежит в плоскости информации определенной длины.

Дополнительный момент внутренней природы медиатекста – социальный процесс, в котором он

создается; другими словами, -коммуникативный дискурс, задающий структурную основу и социально-психологический абрис медийных данных. Понимание коммуникативного дискурса, как социального процесса и включаемого в него текста наглядно раскрывается в работах английских исследователей Ходжа и Кресса [Hodge, 1988, с.35]. Дискурс – базовое понятие коммуникативного пространства, определяющее фарватер медиакогнитивной деятельности.

В классическом виде, коммуникативное пространство мы можем подразделить на первичные и вторичные коммуникативные процессы [Почепцов, 1994, с. 136]. От их суммарной эффективности зависит итоговый образовательный результат.

В нашем случае, под первичным коммуникативным процессом будем понимать функционирование канала прямой связи, в котором происходит изначальная трансляция учебно-познавательной информации, а вторичный процесс знаменует собой «информационно-интеллектуальные» последствия первичного информационного восприятия.

Очевидным представляется факт прямолинейной зависимости эффективности функционирования первичного коммуникативного процесса от качества информационной обработки в рамках вторичного. Вследствие этого, коммуникативный акт не может быть представлен как односторонняя передача информации, это двухсторонний процесс. Семиотика дискурса объясняет сутру (внутрен-

нюю природу) медиакогнитивной репрезентации.

И здесь пророческим напоминанием-предупреждением выступает постулат того же Маклюэна «мы формируем инструменты, они, в свою очередь, формируют нас» (we shape our tools and they in turn shape us) [McLuhan, 1967, p.11]. Скажем, внутренняя природа и образ мышления (репрезентации) человека с листом бумаги и шариковой ручкой отличается от индивида с компьютерным дисплеем качественными характеристиками обработанной информации. В последнем случае особую актуальность приобретают вопросы медиакомпетентности и общей медиакультуры.

Динамика развития основного тезауруса показывает, что «белый шум» оказывает стимулирующее воздействие на формирование общей медиакультуры. По мнению У. Берроуза, «сущность слов можно понять лишь с помощью ощущений, когда пущены в ход подсознательные силы, чувства и инстинкты»[Burrighs, 1969, p.5]. Здесь подразумевается, что сам критерий познаваемости слов следует искать не в интеллекте, а в их воздействии на нервную систему человека.

Вербальная информация состоит из большого количества линейно взаимосвязанных единиц. Полноценное восприятие в этом случае зависит от сформированности понятийного (или кодового) словаря, что достигается путем целенаправленной учебы и мыслительной деятельности. Слово, по своей природе, не просто отражение вещи или явления, но и, в

определенной степени, – понимание этого отражения, его информационная переработка, та или иная интерпретация. В известном смысле, слово – промежуточное звено, отход от визуального, абстрагирование от действительности. Визуальный коммуникативный компонент (изображение или образ) носит более непосредственный характер в смысле своего относительно беспрепятственного проникновения в человеческое сознание. Образное мышление имеет нелинейные, дискретные признаки. Это придает ему отрывочный, автономный и фрагментарный характер.

Процесс интеллектуальной активности человека можно уподобить монтажной организации отдельных изображений, отдельных визуальных представлений. На этом основана теория интеллектуального кино С.М. Эйзенштейна [Эйзенштейн, 2002, с.138]. Турбулентность сочетания медийной информации различной внутренней природы усложняет процесс формализации количественных и качественных характеристик репрезентации окружающей действительности. Стохастические методы анализа и оценки структуры отражения (репрезентации) цифрового медиатекста представляются трудоемким и сложным инструментом детерминации.

Нам представляется, что рассмотрение нелинейной системы цифрового медиапространства уместней проводить с точки зрения фазового пространства. Это позволяет осуществить линеаризацию неоднозначного нелинейного про-

цесса, трактуя динамику его развития посредством поведения (перемещения в пространстве) материальной точки.

В своих рассуждениях мы опирались на ряд положений, изложенных в известной монографии М.В. Келдыша [Келдыш, 1945, с.68]. Проводя аналогии с выводами этой работы, посвященной изучению системы неустойчивых колебаний, мы, ассоциативно, ввели в методологический анализ понятия флаттера и аттрактора – своеобразных «минуса» и «плюса» внутренней структуры образовательного процесса [Кравцова, Равков, 2007, с.112].

Геометрическое представление траекторий движения материальных точек позволяет наглядно представить сущность происходящего и произвести необходимый анализ. Место встречи фазовых траекторий – своеобразный опорный или ключевой момент в оценке того или иного состояния фазового пространства, а, значит, и нелинейного процесса, как такового. Эти «перекрестки» и есть так называемые аттракторы – место притягивания или встречи фазовых траекторий движения материальных точек, несущих в себе смысловую нагрузку, которая может объяснить поведение нелинейной системы. Условимся называть их медиааттракторами, поскольку мы имеем дело с цифровым медийным пространством. По сравнению с методами статистической физики, задействующими сложный математический аппарат и большой объем анализируемых данных, «точка зрения» фазового про-

странства позволяет быстрее и безболезненней проникнуть в глубинную суть происходящих процессов и приблизиться к решению серьезных вопросов современного медиакогнитивного поля.

Интересным оказался аттрактор, созвучный принципу Золотого сечения и названный нами «медиааттрактор Фибоначчи». Акцент был сделан на ключевых видеокадрах цифрового медиатекста [Кравцова, Равков, 2007, с. 112]. Ключевой видеокадр формирует репрезентационный элемент осознания (осмысления, детерминации) окружающей действительности. Смену таких кадров можно уподобить переходу просмотра от картины к картине в художественной галерее. Скорость таких изменений лежит в основе создания внутренней природы отражения внешнего мира. Формы познания окружающей действительности, особенно возникающие при движении ассоциативной мысли, и обретающие черты в зрительных и акустических образах могут быть смоделированы при помощи приемов монтажа.

Наиболее гармоничные видеофрагменты обнаружили созвучие временного чередования ключевых кадров численной последовательности Фибоначчи: 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55с.

Близость чередования ключевых кадров к ряду Фибоначчи увеличивает вероятность возникновения положительной итерации репрезентационной структуры медиакогнитивной деятельности. Результатом становится возникновение дискурса, который способствует зарождению и развитию медиатекстов,

несущих в себе принципы золотого сечения (*Aurea Sectio* – 0,618). Одновременно, это приближает наше мышление к фазовому пространству божественной пропорции (число РН1 -1,618) и является залогом серьезного уровня медиакомпетентности [Равков, 2013, с.83].

Стоит отметить, что создание медиатекста не может механически и примитивно подгоняться под ряд Фибоначчи. *Aurea Sectio* здесь, скорее, своеобразный лакмус для анализа и оценки медиакомпетентности и общей медиакультуры личности. Одновременно, это свидетельство гармоничной и полноценной репрезентации медиакогнитивной деятельности. Шимми, рожденное разнообразными флаттерами медиапространства, остается за бортом восприятия и обработки медийной информации.

Генезис формирования и развития универсальной гипермедиасреды современного социума характерен вовлечением в поле зрения участников движения (реципиентов медиаинформации), мира гравитационных взаимодействий. Релятивизм пространства-времени выводит на авансцену доктрины и концепции философской школы технического детерминизма.

Внутренняя природа медиакогнитивной деятельности претерпевает сильные видоизменения в результате девятого вала цифрового цунами, обрушившегося на берег привычной, классической образовательной парадигмы.

Возмущение гравитационного поля порождает волновой процесс, своеобразную «рябь» ткани пространства-времени (Общая те-

ория относительности А. Эйнштейна или теория гравитации). Эта «рябь» лежит в основе шимми репрезентации окружающего мира [Равков, 2013, с.83].

Когнитивная медиасреда представляет собой своеобразный эфир, где взаимодействуют электромагнитные волны информации и их гравитационные «полутчики» из области мышления. Качественная оценка этой системы неустойчивых колебаний возможна с точки зрения фазового пространства [Келдыш, 1945, с.68].

Уподобив объект материальной точке, можно выстроить определенные траектории движения и «перекрестки», где встречаются вектора разнообразных процессов. Там, где рождается качественный потенциал, происходит зарождение и становление аттрактора или ориентира (маяка) для успешного и обоснованного движения. В узловых местах отрицательной энергии на свет появляется флаттер, препятствие для достижения положительного результата.

«Звуковой барьер» или медиааттрактор для положительной итерации формирования общей медиакультуры – красное и синее смещение эффекта Доплера. Эти смещения (изменения длин волн) играют решающую роль в качественной оценке происходящего [Ландау, Лифшиц, 1988, с.159.]. При удалении объекта наблюдается красное смещение (увеличение длины волны), а приближение символизирует синее смещение (в образовательном контексте уместным будет термин индиго). В качестве объекта, в нашем случае, выступает учеб-

ная аудитория, а хайвзем для движения являются каналы прямой и обратной связи. Необходимым условием для полноценного и гармонического функционирования педагогической парадигмы является общая инерциальная система объектов и наблюдателей движения. В этом случае, все компоненты имеют общую скорость и направление. При этом скорость объекта пропорциональна активности взаимодействия с эфиром [Ландау, Лифшиц, 1988, с.159.]. Все измерения происходят внутри образовательной инерциальной системы. Движение самой системы относительно эфира оценке и измерению недоступно. Интерференция двух релятивистских векторов различной внутренней природы воздействует на структуру репрезентации когнитивной медиасреды [Равков, 2013, с.83].

Возвращаясь к медиааттрактору Фибоначчи, отметим, что релятивистское замедление времени проявляется временным интервалом смены ключевых видеок кадров. От 3-4 секунд в США до 7-8 в Европе. Здесь очевидна прямая гравитационная взаимосвязь с нашим мышлением, памятью, подсознанием и природой бессознательного (хранителем жизненного кода). Это очередное проявление «ряби» ткани пространства-времени.

Внутренняя природа аттрактора релятивистского эффекта Доплера в цифровом медиaprостранстве:

- Синее смещение (приближение, созвучие или гармоничная обратная связь).
- Красное смещение (удаление, диссонанс, конфликт).

- Индиго (нестандартное мышление).
- Индий (как элемент полупроводникового аттрактора InSb) [Галаванов, Равков, 1970, с.53, Равков, 1971, с.22].

Объединяющее начало ключевых компонентов этого аттрактора:

- короткая длина волны (приближение или настроенность на одну волну, созвучие);
- возникновение дискурса, который способствует зарождению и развитию медиатекстов, несущих в себе принципы золотого сечения (Aurea Sectio – 0,618). Одновременно, это приближает наше мышление (синее смещение) к фазовому пространству божественной пропорции (число PHI -1,618) и является залогом серьезного уровня медиакомпетентности.

Медиакогнитивный эффект Доплера можно уподобить вариообъективу. Он позволяет эмоционально усилить образное представление информации, выявить скрытые от поверхностного взгляда связи и закономерности и сгенерировать познавательную активность.

Так, к примеру, сознательное акцентирование горизонтальных и вертикальных медийных отображений усиливает ассоциативные связи абстрактного мышления. В результате, появляется новый импульс развития пространственно-образного мышления [Эйзенштейн, 2002, с.138].

Релятивистский эффект Доплера – неотъемлемая часть внутренней природы медиакогнитивной деятельности. Трудно переоценить его воздействие на дискурс и

аттракторы цифрового медиaproстранства. Здесь мы имеем дело с серьезным инструментарием формирования общей медиакультуры и медиакомпетентности учебной аудитории.

Яркий пример семантического переосмысления невербальной доминанты коммуникативного дискурса – творчество С.М. Эйзенштейна. В своей теории интеллектуального кино, он развивал мысль, что процесс интеллектуальной активности человека можно свести, в конечном счете, к монтажной организации отдельных изображений, отдельных визуальных представлений [Эйзенштейн, 2002, с. 138].

Интересен вариоскопический аттрактор, связанный с переменным форматом кадра. Сознательный акцент на горизонтальный и вертикальный вектора информационного представления данных открывают новые грани восприятия, обработки и репрезентации. Сознательное изменение кадрово-изобразительной конфигурации в нужных местах изложения позволяет эмоционально усилить образное представление медиаданных, выявить скрытые от поверхностного взгляда связи и закономерности и вызвать неподдельный интерес (и возникающую вслед за ним познавательную мотивацию).

Смена пространственной позиции в структуре медиаматериала приносит новую информацию. Вариоскопическое предъявление информации по своей природе сходно с механикой транспозиции визуального отображения. Содержание медиатекста в данном случае может быть переведено в другую

субстанцию путем изменения размеров или плотности формы. Оно может быть размножено путем простого копирования или комплексного варьирования (поликадровый формат проекции). Изучаемый предмет (или явление) может быть включен в несвойственный ему, видоизмененный контекст или, наоборот, экспонирован в непосредственном, чистом виде, изолированном от какого-либо контекста.

Как следствие, появляется множество новых видоизменяющихся значений. После этого начинается пересмотр, переоценка этого предмета, как такового. При этом открывается ряд свойств, которые он уже имел, но они выявились более отчетливо, стали более важными именно благодаря механике вариоскопической транспозиции (перестановки). Открывая в данном предмете скрытые свойства, недоступные для восприятия в его первичном контексте, мы совершаем познавательный акт, который приводит нас на более высокий уровень восприятия. Смена точки зрения – своеобразный толчок к новым ощущениям и впечатлениям при восприятии. Она выполняет функцию опорного сигнала, переключая внимание в нужных местах изложения и способствует более эффективной познавательной деятельности.

Данные многочисленных исследований указывают на определенную конфронтацию литературной и визуальной форм восприятия. Основанный на принципах семиотики монтаж электронной гиперструктуры может быть представлен как определенный способ

научного мышления. Изучение разнообразных материалов, идей и концепций, их осмысление и последующее соединение с собственными разработками определяют создание новых интеллектуальных единиц. Тем самым, образно говоря, репрезентация медикогнитивного поля будет выведена на новый, креативно-познавательный уровень.

Процесс формирования медиакультуры личности неразрывно связан с процессом интеграции элементов медиаобразования в учебный процесс. Как отмечает А.В. Федоров, медиакультура сегодня представляет собой «комплексные средства освоения человеком окружающего мира (в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах)» [Федоров, 2004, с. 38]. Результатом станет усовершенствованный процесс личностного формирования будущих специалистов.

Литература

- Галаванов В.В., Равков А.В., Саимкулов З.А. Сплавно-диффузионный транзистор на базе n-InSb // Известия вузов. Приборостроение. 1970. Т.13. № 1. С.53-59.
- Келдыш М.В. Шимми переднего колеса трехколесного шасси. М., 1945.
- Кравцова А.В., Равков Д.А. Ряд Фибоначчи как структурный элемент цифрового медиатекста // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика. Минск, 2007. С. 111-113.
- Ландау Л. Д., Лифшиц Е.М. Теория поля. М.: Наука, 1988. С.158-159.
- Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М.: Наука, 1974. С. 85.

- Почепцов Г.Г. Послекоммуникативные процессы // Рациональность и семиотика дискурса. М., 1994. 290 с.
- Равков А.В. Создание охлаждаемых транзисторов на базе n-InSb и исследование их свойств. Автореф. дис. ... канд. физ.-мат. Наук. Л., 1971. 26 с.
- Равков Д.А. Медиааттрактор как ключевой компонент линеаризации когнитивной медиасреды // Медиаобразование. 2013. № 2. С.78-85.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Кучма, 2004. С. 56.
- Эйзенштейн С.М. Психологические вопросы искусства. М.: Смысл, 2002. С. 138-152.
- Эко У. О членениях кинематографического кода // Структура фильма. М., 1985. С. 85.
- Hodge R., Kress G. Social semiotics. Cambridge, 1988.
- Markoff J. If Medium Is the Message, the Message Is the Web // New Yourk Times, 1995. Nov. 20.
- Mcluhan, M., Fiore, Q. The Medium is the Massage. London, 1967.
- Fedorov A. (2004). Media education and media literacy. Taganrog.
- Galavanov V., Ravkov A., Saimkulov Z. Transistor on base n-InSb // Priborostroenie. 1970. T.13. №.1.
- Hodge R., Kress G. (1988). Social semiotics. Cambridge.
- Keldysh M. V. Shimmy of first wheel. Moscow, 1945.
- Kravtsova, H.V., Ravkov, D. A. (2006). Fibonacci raw as structural element of digital media text // Teacher education in the context of transformation processes: methodology, theory and practice. Minsk, 2007.
- Landau L, Lifshic E. (1988). Field theory. Moscow: Science.
- Markoff J. (1995). If Medium Is the Message, the Message Is the Web. New Yourk Times, November 20.
- Mcluhan, M., Fiore, Q. (1967). The Medium is the Massage. London.
- Pocheptsov, G. (1994). Post-communicative processes // Rationality and discours semiotics.
- Ravkov, A. (1971). Creation of cooled transistor on base n-InSb and investigation of its properties// Ph.D. Dis. Leningrad, 1971.
- Ravkov D. (2013). Media attractor as the key component of cognitive media environment linearization // Media education. 2013. N 2.

References

- Eco, U. (1971). Lowbrow Highbrow, Highbrow Lowbrow. "The Times Literary Supplement". London, October 8, 1971.
- Eisenstein S. (2002). Psychology questions of Art. Moscow: Sense.

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

И.В. Чельшева,
кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский государственный педагогический институт
имени А.П.Чехова

Аннотация. Статья посвящена проблемам взаимодействия современных школьников с миром социальных сетей. Автором рассматриваются основные тенденции, связанные с постоянно растущей популярностью социальных сетей в школьной аудитории, позитивные и негативные явления виртуального общения.

Ключевые слова. Интернет, социальные сети, виртуальное общение, медиаобразование, семейное воспитание.

Social networks in the lives of modern students

Dr. Irina Chelysheva,
Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute

Abstract. The article investigates the interaction of today's students with the world of social networking. The author examines the main trends in the ever-growing popularity of social networking in the classroom, both positive and negative effects of virtual communication.

Keywords. Internet, social networks, virtual communication, media education, family education.

В виртуальном мире интерактивность приобретает новый эффект – погружения, приобретения возможности «здесь и сейчас». Глобальная компьютерная сеть создает новые формы культурного бытия и транслирует их в нашу повседневную жизнь посредством киберкультуры – культуры «реальной виртуальности». Неслучайно в современной социокультурной ситуации актуальной проблемой выступает постоянно растущая популярность виртуального общения детей и подростков в социальных

сетях, которые оказывают все более значимое влияние на мировоззрение, ценности, жизненные приоритеты и поведение современных школьников. Виртуальное общение выступает важным источником как позитивной (обмен новостями, поиск новых друзей по интересам, расширение кругозора и т.п.), так и негативной информации: проявление агрессии и жестокости в социальных сетях и блогах, на форумах и в чатах.

Некоторые аспекты взаимодействия школьников с миром вир-

* Статья написана при финансовой поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда – РФНФ, проект № 14-46-93002, «Мир социальных сетей и семейное воспитание школьников» (2014). Руководитель проекта – И.В.Чельшева.

туальной культуры нашли свое отражение в педагогических, психологических, культурологических, социологических трудах многих российских и зарубежных исследователей: С. Бок (S. Bok), Д. Кантор (J. Cantor), М.И. Жабского, К. Керделлан, В.С. Собкина, А.Сидельникова, Л.Найденовой, К.А. Тарасова, Г.В.Солдатовой, Е.Ю., Зотовой, А.И., Чекалиной, О.С. Гостимской, А.В.Федорова, И.В.Челышевой, А.В.Шарикова, Л. Мастермана и др. В частности, работы Г.В.Солдатовой, Е.Ю., Зотовой, А.И., Чекалиной, О.С. Гостимской затрагивали проблемы социально-психологических аспектов взаимодействия детской и взрослой аудитории с Интернет; в научных исследованиях В.С. Собкина, М.И. Жабского, К.А. Тарасова, А.В. Федорова, А.В. Шарикова, была проанализирована проблема насилия в произведениях кинематографа и телевидения и их воздействие на подрастающее поколение. В работах К. Керделлан была исследована проблема воздействия интернет и компьютерных игр на подрастающее поколение.

Современными исследователями также рассматриваются проблемы реабилитационных и релаксационных возможностей медиаобразования (Е.А. Бондаренко и др.); причины и последствия воздействия экранного насилия на несовершеннолетнюю аудиторию (А.В.Федоров [Федоров, 2004; 2007], И.В.Челышева [Челышева, 2008; 2009; 2013] и др.).

Все больше научных исследований последних лет посвящено изучению образовательных, воспи-

тательных и развивающих возможностей медиапедагогике; определению методологических, историко-педагогических и методических принципов и подходов к проблеме медиаобразования школьников и студентов (Я.Н. Засурский, Е.Л. Вартанова, А.В.Федоров, Е.В.Мурюкина, Н.П.Рыжих, И.В.Челышева и т.д.).

Проблема потенциальных возможностей медиаобразования в воспитании подрастающего поколения нашла отражение и в работах зарубежных исследователей. В работе Л. Мастермана [Мастерман, 1993] предложены основные принципы критического анализа медиатекстов. В работах Д. Кантор [Cantor, 1998, 2002] затрагивались проблемы влияния экранного насилия на семейное воспитание. В работах Л.Найденовой были рассмотрены проблемы троллинга и кибербуллинга в сетях Интернет и т.п.

Однако до настоящего времени а плучно-популярных изданиях, все еще недостаточно рассмотрены проблемы взаимодействия школьников с миром виртуальных сообществ в контексте семейного воспитания: причины и последствия общения ребенка в сети, правила медиабезопасности, умения использовать информационные медиаресурсы в целях развития творческого потенциала, расширения кругозора, поиска групп по интересам, позитивного общения и т.п.

Виртуальные социальные сети представляют собой сегодня мощные интерактивные многопользовательские веб-сайты, содержание которых наполняется самими участниками сети. Сегодня в Интернете существует большое коли-

чество социальных сетей. Наибольшей популярностью в нашей стране пользуются сообщества «ВКонтакте», «Одноклассники», Facebook, «Мой Мир» и «Мой Круг» и др. Современные дети и подростки, как правило, одновременно являются пользователями нескольких социальных сетей. Этому способствует их стремление к общению и получению новой информации, желание найти новых друзей и т.д.

Не секрет, что социальные сети оказывают все более существенное влияние на развитие, поведение, ценностные ориентации и жизненные ориентиры современных детей и подростков, самостоятельно формирующих медийный контент, определяющих наиболее значимые медиасобытия в огромном информационном потоке. Практически каждый современный школьник регулярно посещает любимые сайты, участвует в обсуждении тем в многочисленных группах, общается в чатах и т.п. Не менее активно современные дети выкладывают в интернет информацию о событиях своей жизни: делятся мыслями, фотографиями, ссылками. Иными словами, каждый пользователь самостоятельно, в зависимости от своих интересов, настроения и желания формирует определенную интернет-информацию.

Общение в социальных сетях уже достаточно давно стало своеобразной формой самопрезентации пользователей. Они могут самостоятельно выбирать, под каким именем (пользователи называют его «ником» или «никнеймом») зарегистрироваться, выбрать любую

фотографию, назвать любой возраст, круг интересов и т.п. Такая свобода предоставляет возможность скрыть личную информацию и при желании оставаться неузнанным. Иными словами, виртуальный образ пользователя, который создан в сети, может быть достаточно далек от образа реального.

Информационный контент, то есть содержание индивидуальной страницы (профиля) пользователя определяется интересами, кругом общения того или иного пользователя. Действительно, индивидуальная страничка (профиль) свидетельствует о многом: позволяет определить, с кем дружит человек, каков круг его интересов, как он относится к тем или иным событиям, происходящим в мире, в какой манере общается и т.д. Причем, опять-таки, каждый пользователь вправе самостоятельно решать, какую информацию он хочет выставить на всеобщее обозрение, а какую попытаться скрыть от посторонних взглядов.

Пользователь может вступить в определенные группы или сообщества социальной сети. Группы или сообщества в свою очередь, представляют собой отдельные страницы, содержащие информацию определенного характера – по интересам, возрасту, месту проживания, пристрастиям, увлечениям и т.д. При этом группа по желанию пользователей может быть как открытой для всеобщего обозрения, так и закрытой (доступной только тем, кто в ней непосредственно участвует). Группы и сообщества передают сообщения о новых событиях и предлагают самые разнообраз-

ные темы актуального характера. Особо важные сообщения для «своего» круга общения размещаются на форумах и обсуждаются.

Каждый раз, заходя на свою индивидуальную страницу, пользователь может отследить события, которые произошли за время его отсутствия: новые обсуждения, заметки, создаваемые мероприятия, гости, посещавшие его страницу, оценки, полученные за фото или высказывания – вся эта информация содержится в так называемой «ленте» или «стене», которая воссоздает весь информационный поток, который управляется самим пользователем. Этот поток постоянно меняется: все новые события легко добавляются или наоборот, удаляются из ленты новостей.

Своеобразие виртуального общения (социальные сети здесь не составляют исключения) состоит в том, что зачастую собеседники знакомы друг с другом только в виртуальном пространстве. Присвоив себе вымышленное имя, так называемый «ник», можно скрыться от чужих любопытных глаз и представиться собеседникам в любом образе, скажем, брутального героя или неотразимой красавицы.

Кроме того, общение посредством социальной сети носит более избирательный характер – пользователь общается только с тем, с кем ему приятно, тогда как реальное общение предполагает не только свободный выбор собеседников. К примеру, ребенок может испытывать трудности в общении с кем-либо из одноклассников, однако он вынужден с ними ежедневно общаться в процессе обуче-

ния. Здесь же (в виртуальном пространстве), неприятного или недоуздливого «гостя» можно поместить в так называемый «черный список», который блокирует возможность дальнейшего общения и посещения личной страницы.

Поэтому многим на первый взгляд кажется, что виртуальное общение – совершенно безопасное явление: можно выбирать, когда и с кем общаться, сознательно уходить от неприятных тем, а в случае опасности – и вовсе заблокировать слишком навязчивого собеседника. Однако последние годы современные школьники – активные пользователи Интернет, все чаще сталкиваются с такими негативными явлениями как троллинг и кибербуллинг.

Троллинг, или размещение в Интернет информации провокационного характера – уже достаточно хорошо известное тревожное явление, получившее распространение в социальных сетях. Разжигание конфликтов, дезинформация, психологические атаки становятся результатом деятельности сетевых «троллей». В настоящее время существует множество их классификационных характеристик. Среди «троллей» вполне могут быть и сверстники юных пользователей, и взрослые люди.

Еще одно сравнительно новое негативное явление, с которым может столкнуться ребенок в социальных сетях – кибербуллинг. Он представляет собой информационную атаку, направленную на определенного пользователя. Оскорбления, угрозы, издевательства, насмешки, демонстрация

фотографий – далеко не полный перечень этого явления.

Преследования через социальные сети носят публичный характер и направлены, прежде всего, на то, чтобы как можно больше людей узнали о них. Кроме того, подобные атаки очень трудно остановить, учитывая, что сообщения негативного характера могут быть посланы не только на личную страницу пользователя, но и передаваться по электронной почте, через sms, mms, внезапно появляться в блогах и т.д. У жертвы кибербуллинга начинает складываться впечатление, что ни в реальной, ни в виртуальной жизни ей невозможно найти место, где бы она чувствовала себя в полной безопасности.

Вот почему нередко современные школьники, являясь даже очень «продвинутыми» пользователями Интернет, теряются в подробных ситуациях, не знают к кому обратиться за действенным советом. В школах уделяется достаточно внимания изучению компьютерной техники, но крайне мало говорится о кибербезопасности (безопасности ребенка в сети). Да и родители иногда затрудняются с выбором действенных мер против подобных видов агрессии и насилия. Между тем, медийное насилие, как и насилие в реальной жизни, надолго остается в памяти ребенка, способно вызывать угнетенное эмоциональное состояние или наоборот, повышенную агрессию.

Вне зависимости от форм проявления, медианасилие оказывает негативное влияние на современную аудиторию – взрослых и особенно детей.

Негативное влияние медийного насилия на ребенка стало уже общепризнанным фактом. К его последствиям многие исследователи относят:

- изменения в поведении, связанные с агрессией и жестокостью;
- смещение жизненных ценностей, где главным становится стремление доминировать над окружающими людьми;
- стремление подражать отрицательным героям в общении, мажорах;
- повышение риска криминального и асоциального поведения и многие другие.

Именно поэтому в современной ситуации становится особенно важным определение основных ценностных, эстетических, культурных и приоритетов, обозначение основных векторов образования и воспитания подрастающего поколения, связанных с развитием новых информационных технологий. В решении данной проблемы важное место отводится рассмотрению вопросов, связанных с семейным воспитанием культуры общения с виртуальным миром.

Оказать действенную помощь ребенку в вопросах кибербезопасности могут, прежде всего, родители. Им необходимо располагать информацией об интернет-ресурсах, где можно найти необходимые сведения по защите детей от нежелательного контента; поисковыми системами для детей определенной возрастной группы, знать основные правила безопасного пребывания ребенка в сети. Представление о возможных путях не только защиты ребенка от негатив-

ной медиаинформации социальных сетей, но и использования различных форм и методов медиаобразования, обладающего, как известно, не только мощным образовательным и развивающим, но и воспитательным потенциалом, позволит им оказать помощь в воспитании, создании в семье атмосферы доверия.

Итак, многим детям и подросткам достаточно трудно самостоятельно противостоять негативному, а то и агрессивному медиаконтенту, который встречается в социальных сетях. В связи с этим возникает необходимость акцентирования внимания родителей и педагогов на важность воспитания культуры общения современных школьников с виртуальным миром, что включает в себя определение основных ценностных, эстетических, культурных и приоритетов в воспитании, обозначение основных векторов образования и воспитания подрастающего поколения, связанных с развитием новых информационных технологий.

Литература

Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика//Перспективы. Вопросы образования. 1984. № 2. С.37-48.
Найденова Л. Кибер-буллинг: опасное виртуальное «быкование». <http://psyfactor.org/lib/cyber-bullying.htm>
Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004.

Федоров А.В., Челышева И.В., Новикова А.А. и др. Проблемы медиаобразования. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 212 с.

Челышева И.В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности. Таганрог, Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. 184 с.

Челышева И.В.Насилие в современных произведениях медиакультуры // Медиаобразование. 2009. № 4. С.97-100.

Челышева И.В.Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. 320 с.

Челышева И.В. Мир сетевых сообществ: на пути к новой культуре // Дистанционное и виртуальное обучение. 2013. № 5. С. 51-60.

References

Chelysheva, I. Media education for parents: development of family literacy. Taganrog, 2008. 184 p.

Chelysheva, I. Nasilie works in modern media culture // Media Education. 2009. № 4. P. 97 -100.

Chelysheva, I. Metodika technology and media education in schools and universities. Taganrog, 2009. 320 p.

Chelysheva, I. World of online communities: towards a new culture // Distance and virtual learning. 2013. N 5. Pp. 51-60.

Fedorov, A. Child rights and the problem of violence in the Russian screen. Taganrog: Kuchma, 2004.

Fedorov, A., Chelysheva, I., Novikova A. Problems of Media Education. Taganrog, 2007. 212 p.

Masterman, L. Education language media: theory and practice // Perspectives. Education Matters. 1984. N 2. P.37 -48.

Naydenova L. Cyber bullying: a dangerous virtual “ bullying”. <http://psyfactor.org/lib/cyber-bullying.htm>



КНИЖНАЯ ПОЛКА

Books shelf

Вышли из печати новые книги и статьи по тематике медиаобразования

New books and articles about media education literacy

В США опубликован двухтомный учебник по медиаграмотности, где есть глава о России

В начале 2014 года в США вышел из печати двухтомный учебник «Медиаграмотность» по редакцией видного американского медиапедагога, профессора А. Силверблэта. В числе авторов глав этого учебника – известные теоретики и практики, специалисты в области медиаобразования и медиакультуры – Ф.Бэйкер, Д. Бэкингэм, К. Ворсноп, Д. Консидайн, Р. Кьюби, Л. Мастерман, Дж. Поттер, А. Силверблэт, Р. Хоббс, Э. Томан, К. Тайнер, А.В. Федоров и др.

Читатели этого информационно насыщенного учебника могут узнать о методологии и стратегии оценки медиатекстов; о разнообразных медиасообществах, средств массовой информации, рекламы, медиаактивности, изучить области исследования по тематике медиаграмотности, медиаобразования, медиакультуры. Учебник также

предлагает адреса множества интернет-ресурсов, касающихся медиаобразования и медиаграмотности (списки организаций, сайтов и национальных программ, связанных с развитием медиакомпетентности населения и пр.), главы о развитии медиаобразования в различных странах, включая США, Канаду, Австралию, Россию и Украину.

Silverblatt, A. (Ed.). *The Praeger Handbook of Media Literacy* (Vol. 1, 2). Santa Barbara, California and Oxford, England: Praeger, 2014, 1007 p.

Fedorov A. Russia. In: Silverblatt, A. (Ed.). *The Praeger Handbook of Media Literacy* (Vol. 2). Santa Barbara, California and Oxford, England : Praeger, 2014, pp.918-929.

Fedorov A. Ukraine. In: Silverblatt, A. (Ed.). *The Praeger Handbook of Media Literacy* (Vol. 2). Santa Barbara, California and Oxford, England: Praeger, 2014, pp.941-946.

**Вышли новые книги по тематике медиаобразования,
кинообразования:**

Федоров А.В., Чельшева И.В., Мuryюкина Е.В., Горбаткова О.И., Ковалева М.Е., Князев А.А. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / Под ред. А.В. Федорова. М.: МОО «Информация для всех», 2014. 267 с.

Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В., Мuryюкина Е.В., Григорова Д.Е. Медиаобразование в странах Восточной Европы. М.: МОО «Информация для всех», 2014. 140 с.

Федоров, А. В., Онкович А.В., Левицкая А.А. Тенденции развития свет-

ского и теологического медиаобразования в России и за рубежом. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А. П. Чехова, 2013. 308 с.

Fedorov, A. Film studies in the university students' audience: from entertainment genres to art house. Moscow: ICO "information for all". 2014. 232 p.

Тексты данных книг размещены в свободном доступе на сайтах: Медиаобразование и медиакультура (<http://mediaeducation.ucoz.ru/>) и «Информационная грамотность и медиаобразование» (<http://www.mediagram.ru>).

**Московское издательство Директ-медиа опубликовало переиздания
двух книг профессора А.В. Федорова, посвященных тематике
медиаобразования, медиаграмотности, медиапедагогики,
медиакомпетентности:**

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Директ-медиа, 2014. 618 с.

Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. М.: Директ-медиа, 2014. 62 с.

Вышли новые книги по тематике медиаобразования:

Онкович Г.В., Горун Ю.М. и др. Медиакомпетентность фахівця. К.: Логос, 2013. 287 с.

в социализации учащихся. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2013. 211 с.

Онкович Г.В., Балабанова К.Е. и др. Медіадидактика вищої школи: програми спецкурсів. К.: Логос, 2013. 196 с.

Латышев О.Ю., Петрова Е.В., Демур С.П. Единая информационно-образовательная среда социализации учащихся. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2013. 91 с.

Латышев О.Ю., Ильин В.Н., Макарова Л.Н. Туризм, краеведение и ИКТ

В «Большой российской энциклопедии» появилась статья «Медиаобразование»

Федоров А.В. Медиаобразование / Большая российская энциклопедия. Т. 17. М.: Большая российская энциклопедия, 2012. С. 480.

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ, процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критич. мышления, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения разл. формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности. Существует также т. зр., согласно которой медиаграмотность – это часть более широкого и ёмкого понятия – информационная грамотность. Эта тенденция находит сегодня всё больше сторонников, хотя и здесь есть мн. терминологические разночтения.

Осн. направления М.: М. будущих профессионалов в области массовой коммуникации – журналистов, редакторов, режиссёров, продюсеров, актеров, операторов и др.; М. будущих педагогов; М. как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в школах, средних спец. учебных заведениях, вузах, которое может быть интегрированным с традиц. дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.); М. в учреждениях дополнитель. образования и досуговых центрах; дистанционное М. школьников, студентов и взрослых

с помощью медиа; самостоятельное (непрерывное) М. (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека).

Позитивным результатом М. следует считать медиакомпетентность личности (media competence of personality) – совокупность её мотивов, знаний, умений, способностей [показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный (оценочный), практико-операционный (деятельностный), креативный], способствующих выбору, использованию, критич. анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в разл. видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме.

За последние десятилетия в мире сформировалось перспективное направление в педагогике – медиапедагогика (media pedagogy) – наука о М., медиаграмотности и медиакомпетентности, раскрывающая закономерности развития личности в процессе М. Сложилась и определённая система осн. терминов, которыми оперируют специалисты в области медиа. Вместе с тем, здесь не существует единой, принятой во всех странах мира терминологии. Как правило, не только нац. научные школы, но и отдельные учёные разных стран предлагают свои варианты формулировок таких ключевых понятий, как «медиаобразование», «медиакультура», «медиаграмотность», «медиакомпетентность», «медиапедаго-

гика» и т.д. Напр., во мн. англоязычных странах термин «медиаобразование» (media education) заменяется аналогом – «медиаграмотность» (media literacy). Однако термин «медиаграмотность», как правило, не употребляется во франкофонных (l'education aux medias – медиаобразование), испаноязычных (education para los medios – медиаобразование) или германоязычных (medienpädagogic – медиапедагогика) государствах.

Значит. влияние на формирование терминологии, теории и методики М., оказал брит. учёный Л. Мастерман, считающий, что цель М. заключается не только в воспитании критич. мышления по отношению к медиатекстам любых видов и жанров, но и «критической автономии». Брит. медиапедагог К. Бэзэлгэт убеждена, что суть М. в изучении шести т. н. ключевых понятий: «медийное агентство – источник медийной информации» (media agency), «категория медиа» (media category), «технология медиа» (media technology), «медий-

ный язык» (media language), «аудитория медиа» (media audience), «медийная репрезентация/переосмысление» (media representation).

В России М. стало активно развиваться с 1920-х гг. (в виде движения ОДСК – Общества друзей советского кино, киноклубов, любительских кино/фотостудий, школьной прессы и т.д.). Теория и практика М. (на материале кинематографа, прессы, фотографии, телевидения, Интернета и т.д.) разрабатывались в О.А.Барановым, И.В.Вайсфельдом, Л.С.Зазнобиной, И.С.Левшиной, О.Ф.Нечай, С.Н.Пензиным, Г.А.Поличко, А.В.Спичкиным, А.В.Федоровым, Ю.Н.Усовым, А.В.Шариковым и др. медиапедагогами, специалистами по теории и практике в области М. Рос. медиапедагогов объединяет Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России (осн. в 1967 как Совет по кинообразованию при Союзе кинематографистов СССР; с 1988 совр. назв.).

А.В. Фёдоров.

**Правила представления статей авторами в журнал
«Медиаобразование»**

1. Принимаются к публикации статьи по следующей тематике: история, теория и практика медиаобразования / медиапедагогика, кинообразования; медиаграмотность / медиакомпетентность, медиавосприятие, социология медиаобразования и медиакультуры, рецензии на новые книги по указанной тематике.

2. Все статьи предоставляются по э-почте (tina5@rambler.ru) в формате Word, Times New Roman, 14, через 1 интервал, не более 10-12 стр.

3. Каждая статья сопровождается аннотацией на русском и английском языке (включая перевод названия статьи на английский язык).

4. Каждая статья сопровождается указанием ученой степени, звания, должности, учреждения, города автора статьи – на русском и английском языках.

5. Каждая статья сопровождается ключевыми словами на русском и английском языке (до 10 слов).

6. Подстраничные сноски не допускаются.

7. Ссылки в тексте обозначаются следующим образом: [Иванов, 2011, с.256-257], т.е. в квадратных скобках с указанием фамилии цитируемого автора.

8. Список литературы дается в алфавитном порядке (без нумерации) на ДВУХ языках (сначала - на русском, потом - в переводе на английский). Статьи БЕЗ списка литературы к публикации НЕ принимаются (за исключением коротких заметок о прошедших конференциях и иных актуальных событиях для раздела «Новости»).

9. Статьи по информатике и техническим средствам обучения (включая историю развития информатики и ТСО) к публикации НЕ принимаются.

10. Публикации в журнале «Медиаобразование» бесплатны для авторов, однако, редакция не имеет возможности выплачивать авторские гонорары.

11. Все присланные статьи рецензируются (анонимное рецензирование) и публикуются только после их экспертного допуска к публикации.

Статьи для публикации в журнале принимаются только по электронной почте tina5@rambler.ru

Media Education (Russian Journal): Publication Ethics and Publication Malpractice

The "Media Education" journal is committed to upholding the highest standards of publication ethics and takes all possible measures against any publication malpractices. All authors submitting their works to the "Media Education" journal for publication as original articles attest that the submitted works represent their authors' contributions and have not been copied or plagiarized in whole or in part from other works. The authors acknowledge that they have disclosed all and any actual or potential conflicts of interest with their work or partial benefits associated with it. In the same manner the "Media Education" journal is committed to objective and fair double-blind peer-review of the submitted for publication works and to preventing any actual or potential conflict of interests between the editorial and review personnel and the reviewed material.

Articles for journal publication are accepted via email only. E-mail: tina5@rambler.ru