

Александр Федоров

**МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ:
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА**

(часть 1)

Александр Федоров

**МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ:
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА**

МОНОГРАФИЯ

(часть 1)

**Ростов-на-Дону
2001**

Федоров А.В.

Медиаобразование: История, теория и методика. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.

В монографии рассматриваются вопросы истории, теории и методики медиаобразования (то есть образования на материале средств массовой коммуникации – телевидения, кинематографа, видео, прессы, Интернета и т.д.) в России и за рубежом. Дается характеристика известных образовательных концепций ведущих российских и западных медиапедагогов. Затрагиваются проблемы влияния медиа (в частности, изображения насилия на экране) на молодежную аудиторию. Анализируется практический опыт ведения кино/видео клуба и факультативного курса по кинообразованию школьников и студентов. Приводятся образцы авторских медиаобразовательных программ для вузов. В приложении дан обширный список отечественной и западной литературы по различным аспектам медиаобразования, адреса наиболее значимых интернетных медиаобразовательных сайтов.

Для преподавателей вузов, аспирантов, студентов, учителей, для широкой аудитории, интересующейся проблемами медиаобразования.

ISBN 5-94153-011-0

Fedorov, Alexander. Media Education: History, Theory and Methods. – Rostov: CVVR, 2001, 708 p.

This monograph analyzed the history, theory and methods of media education in Russia and abroad. Author describes the creative works of the leaders of Russian media education, the practical ways of the film & video clubs for students. Another main themes of this book are: “Violence on the Russian Screen and Youth Audience”, “Media Preferences of Russian Students”, “Who is Who in Russian Media Education”. The list of Russian media education literature & addresses of websites of the associations & organizations for media education included.

Рецензент Л.В.Усенко, доктор искусствоведения, профессор

© Федоров Александр Викторович (Fedorov, Alexander), 2001.

Автор благодарит Сергея Эдуардовича Месхи за поддержку на заключительном этапе издания этой книги.

Оглавление

Введение: Медиа и современная социокультурная ситуация

Глава 1. Теоретические концепции медиаобразования

- 1.1. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры
- 1.2. Понятие об основных теориях медиа
- 1.3. Понятие об основных теориях медиаобразования
- 1.4. Терминология медиаобразования

Глава 2. Медиаобразование в России

- 2.1. Краткая история медиаобразования в России
- 2.2. Примерная модель медиаобразования
- 2.3. Методика медиаобразования
- 2.4. Медиапедагогика Ю.Н.Усова
- 2.5. «Курганская школа»: от кинообразования – к медиаобразованию
- 2.6. Медиаобразование по С.Н.Пензину
- 2.7. О.А.Баранов: от киноклуба – к университету
- 2.8. И.С.Левшина: кинокритик и кинопедагог
- 2.9. А.В.Шариков – пионер российского медиаобразования
- 2.10. Интегрированное медиаобразование по Л.С.Зазнобиной
- 2.11. Кто есть кто в российском медиаобразовании

Глава 3. Медиаобразование за рубежом

- 3.1. Медиаобразование в контексте «диалога культур»
- 3.2. Медиаобразование в Канаде
- 3.3. Медиаобразование в Великобритании
- 3.4. Медиаобразование в Австралии
- 3.5. Медиаобразование в США
- 3.6. Медиаобразование во Франции
- 3.7. Медиаобразование в Германии
- 3.8. Медиаобразование в Бельгии
- 3.9. Медиаобразование в Латинской Америке
- 3.10. Международные конференции по медиаобразованию

Глава 4. Экранная медиакультура и фавориты публики

- 4.1. Феномен успеха
- 4.2. Журнальные анкеты и реальный бокс-оффис
- 4.3. Киноэкран 90-х: субъективные итоги
- 4.4. Телевидение – кинематограф: счет 10:0 ?

Глава 5. Спор о фаворитах

- 5.1. Перед началом спора
- 5.2. Семейные киноистории
- 5.3. Если зрителю 16...
- 5.4. Развлекательный экран: «за» и «против»

Глава 6. Трудно быть молодым

- 6.1. Специфика жанра, или имитация темы?
- 6.2. Молодость в стиле «ретро».
- 6.3. Перемена слагаемых

Глава 7. Несовершеннолетняя аудитория и проблема «экранного насилия».

- 7.1. Российский экран и тема насилия
- 7.2. Телевидение: права ребенка и передачи на криминальную тему
- 7.3. Телевидение: кинорепертуар и проблема насилия на экране
- 7.4. Насилие на экране и российская молодежь
- 7.5. Компьютерные игры с «экранном насилием» и несовершеннолетняя аудитория
- 7.6. Практика ограничения показа насилия на западном экране

Глава 8. Учебные программы по медиаобразованию

- 8.1. Спецкурс «Подготовка к медиаобразованию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео)». Учебная программа для университетов и педагогических вузов

8.2. Спецкурс «Массовый и индивидуальный террор в зеркале российского киноискусства (игровые фильмы звукового периода)». Учебная программа для университетов и педагогических вузов

Глава 9. Short English Variant of the Main Book's Materials

- 9.1. Russian Media Education: From 20s to the Information Age
- 9.2. Russia: Media Education in Secondary Schools
- 9.3. Media Education Terminology
- 9.4. Problems of Audiovisual Perception
- 9.5. Media Preferences of Russian Students
- 9.6. Models of Media Education in Russia
- 9.7. Violence on the Russian Screen and Youth Audience
- 9.8. Media Criticism as a Part of Media Education
- 9.9. The Program of Media Education Course for University Students
- 9.10. The Special Course "The Mass and Individual Terror in the Mirror of the Russian Cinema Art (The Feature Films of the Sound Period)"
- 9.11. The List of Russian Media Education Literature
- 9.12. Who is Who in Russian Media Education

10. Приложения (литература и интернетные сайты по проблемам медиаобразования)

- 10.1. Список книг, брошюр и статей по проблемам медиаобразования, опубликованных российскими авторами на русском языке
- 10.2. Список статей по проблемам медиаобразования, опубликованных российскими авторами на иностранных языках
- 10.3. Список избранной литературы по медиа и медиаобразованию, опубликованной зарубежными авторами
- 10.4. Список диссертаций российских авторов, посвященных тематике медиаобразования.
- 10.5. Список учебных программ по медиаобразованию, разработанных российскими авторами.
- 10.6. Адреса основных интернетных медиаобразовательных сайтов

Введение: Медиа и современная социокультурная ситуация

Данный параграф написан при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда, грант № 01-06-000027а

В современной социокультурной ситуации в России (минусы: затяжной экономический кризис, нестабильность, региональные конфликты, минимальное государственное финансирование сферы культуры и образования, низкий уровень жизни значительной части населения, явная и скрытая безработица и т.д.; плюсы: плюрализм мнений, свободное распространение информации, расширение возможностей для частных инициатив, культурных и образовательных контактов, внедрения технических новшеств и т.д.) все большее влияние и распространение приобретает медиакultura, которая в разных видах и формах (через печатные, телевизионные, кинематографические, видео и компьютерные каналы) интенсивно распространяется по всему миру.

Видео, CD-ROMы, DVD, Интернет предоставляют человеку возможность индивидуального общения с экраном. Он может выбрать интересующую его кассету (диск, сайт), и, к примеру, в любой момент остановить изображение, вернуть экранное действие назад (чтобы, например, лучше разобраться в сложном эпизоде, тексте и т.п.), получить дополнительную информацию в интерактивном режиме, просмотреть один и тот же аудиовизуальный материал на разных языках и пр. Иными словами, не только использовать все те преимущества, которые имеет процесс чтения книги, но и (в случае с персональным компьютером) в виртуальном мире реализовать свои творческие идеи. Уже сегодня созданы компьютерные игры с объемным изображением и звуком, рассчитанные не только на развлечение, но и на развитие памяти, реакции, интеллекта, логики, внимания, художественного восприятия и воображения. Современные технологии позволяют любому человеку создавать свои компьютерные фильмы, энциклопедии, газеты, журналы, интернетные сайты и т.д.

Огромные возможности для развития творческих способностей открывает видеосъемка, не требующая, в отличие от киносъемки, громоздкой системы проявки пленки, печатанья копий, синхронизации звука и пр. Видеосъемка теоретически доступна каждому, ее результаты можно тут же увидеть на экране телевизора или монитора. Как и общение с компьютерами, видеотворчество из достояния профессионалов постепенно становится все более массовым явлением. Свою роль в экспансии медиа играет и спутниковое телевидение, благодаря которому можно принимать не пять-шесть каналов, как раньше, а несколько десятков (если не сотен), причем из самых разных стран планеты.

Значение и роль медиакультуры возрастает поистине в геометрической прогрессии. Сегодня медиа (средства массовой коммуникации) - комплексное средство освоения человеком окружающего мира (в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах). Потенциал медиакультуры в современном образовательном процессе определяется широким спектром развития человеческой личности: эмоций, интеллекта, самостоятельного творческого и критического мышления, мировоззрения, эстетического сознания (восприятия, умений художественного анализа и пр.), активизации знаний, полученных в процессе изучения традиционных дисциплин гуманитарного цикла. К сожалению, в большинстве современных российских высших и средних учебных заведений этот потенциал до сих пор остается нереализованным.

При этом следует учесть основные противоречия современного образовательного процесса в России, между:

- возросшей интенсивностью информационного потока (прежде всего аудиовизуального: кино, телевидение, видео, Интернет) и недостаточной технической оснащенностью многих учебных заведений для его полноценного освоения;

- значительной ролью медиакультуры в формировании сознания и мировоззрения учащихся и ее пунктирным местом в учебных планах средней и высшей школы, в сложившейся структуре традиционного образования;

- предпосылками к плодотворному осуществлению медиаобразования (отмена бюрократических запретов относительно поисков новых направлений в педагогических методиках, программах, введение широкого спектра дисциплин по выбору в вузах, гимназиях, колледжах и т.п.; расширение потенциальных возможностей педагогов и учащихся общаться с культурными ценностями с помощью медиа), сложившимися к началу XXI века, и их слабым использованием в массовом обучении.

Итак, в современной социокультурной ситуации как никогда ранее велика роль и значение медиакультуры в жизни людей, в первую очередь - молодежи. Популярность медиатекстов – у молодежи (да и у подавляющего большинства аудитории) определяется многими факторами: использование терапевтической, компенсаторной, рекреативной, эстетической, познавательной, информационной, коммуникативной, нравственной, социальной, катарсической и других функций искусства; опора на зрелищно-развлекательные жанры (как правило, базирующиеся на мифологии), стандартизацию, серийность, сенсационность, систему «эмоциональных перепадов», позволяющую делать разрядку нервному напряжению зрителей; гипнотизм, угадывание желаний публики, интуицию и т.д.

За последние годы было проведено немало исследований, затрагивающих проблему влияния медиа на школьную и студенческую аудиторию. Их авторы в целом сходятся во мнении, что наряду с поп-музыкой и спортом общение с произведениями медиакультуры у детей и молодежи находится на одном из первых мест (6, 7). При этом медиакultura (к примеру, телепередачи и экранные тексты Интернета), органично вобравшая в себя черты литературы, театра, музыки, изобразительного искусства, во многих случаях обладает более широким спектром воздействия.

Особое место в молодежной аудитории принадлежит студентам университетов и педагогических вузов. От того, насколько развитой будет индивидуальность учителя, его сознание, самостоятельное мышление, умение использовать средства массовой коммуникации в образовательном процессе, во многом зависит эффективность обучения в школах, лицеях, гимназиях, колледжах, техникумах, других средних учебных заведениях. И здесь роль и место медиакультуры становятся все более важными и весомыми, как в смысле развития творческих способностей личности, так и формирования восприятия и критического мышления. Вместе с тем, по данным Н.А.Афониной, только 5%-6% студентов и 10%-20% учителей обнаружили высокий уровень эстетических суждений (1, 145). А из 3610 охваченных анкетированием студентов высших учебных заведений нашей страны всего 5% показали высокий уровень эстетической культуры (2, 22).

Касаясь роли медиакультуры в современном образовании, стоит отметить, что большая часть педагогов использует медиа как элементарное средство наглядной агитации, не зная, например, о «богатейших перцептивных возможностях экранных искусств, способных на интегральном уровне комплексно решать проблему эстетического воспитания и художественного развития» (4, 5).

Словом, необходимость целенаправленного медиаобразования в современном учебном процессе представляется совершенно очевидной.

«Психолого-педагогический словарь» определяет медиаобразование (от английского *media education* и латинского *media*) как «направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации. Основная задача медиаобразования – подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств и современных информационных технологий» (3, 241).

Медиаобразование тесно связано не только с педагогикой и художественным воспитанием, но и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведение (включая киноведение, литературоведение, театроведение), культурология, история (история мировой художественной культуры и искусства), психология (психология искусства, художественного восприятия, творчества) и т.д. Оно не только отвечает нуждам современной педагогики в развитии личности, но и расширяет спектр методов и форм проведения занятий с учащимися. А комплексное изучение прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернета, виртуального мира компьютера (синтезирующих черты практически всех традиционных искусств) помогает исправить такие существенные недостатки традиционного художественного образования как одностороннее, изолированное друг от друга изучение литературы, музыки или живописи, обособленное рассмотрение формы (так называемых «выразительных средств») и содержания при анализе конкретного художественного произведения.

Медиаобразование предусматривает методику проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятельность его мышления, стимулирующих его творческие способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре. При этом медиаобразование, сочетая в себе лекционные и практические занятия, представляет собой своеобразное включение учащихся в процесс создания произведений медиакультуры, то есть погружает аудиторию во внутреннюю лабораторию основных медиапрофессий, что возможно как в автономном варианте, так и в процессе интеграции в традиционные учебные предметы.

Таким образом, среди основных условий развития процесса медиаобразования в России можно выделить:

- общую ориентацию на развитие личности (включая формирование эстетического сознания, художественного восприятия, вкуса и т.д.; развитие критического мышления, творческих потенций индивидуальности в русле идей гуманизма);

- учет психологических особенностей, спектра реальных интересов и предпочтений детской и молодежной аудитории;

- разработку критериев развития медиавосприятия и способности к критическому, художественному анализу медиатекстов;

- совершенствование моделей, программ, методик, форм проведения занятий со школьниками и студентами на материале медиа (в том числе с использованием зарубежного опыта);

- модернизацию материально-технической базы процесса обучения;

- включение в вузовские (и школьные) программы курсов, предусматривающих изучение медиакультуры.

Что же касается системы медиаобразования, то она включает в себя:

- целевые установки на развитие личности;

- компонентность: составляющие системы - педагоги (учителя, преподаватели) и воспитуемые (школьники, студенты); средства обучения и воспитания (произведения медиакультуры и др.); педагогическая модель (констатация уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в конкретной аудитории; стимуляция креативных способностей (через творческую деятельность в области медиа), формирование целостного восприятия и анализа медиатекстов (с учетом специфики конкретного вида медиа – прессы, телевидения, радио, кинематографа, Интернета и т.д.), индивидуального творческого и критического мышления; знакомство с основными этапами истории медиакультуры);

- структурность (взаимосвязь компонентов системы, логическая обоснованность последовательности этапов модели, заключающихся, в частности, в том, что практические занятия креативного характера опережают занятия теоретического плана, что дает аудитории возможность развить целостное восприятие медиатекстов без присущей традиционному преподаванию искусств (литературы и др.) доминанты интеллектуального над эмоциональным;

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

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

- практическая реализация и результативность.

Итак, актуальность данной работы определяется настоятельной необходимостью создания исторически, теоретически и методически обоснованного представления о медиаобразовании (как в России, так и за рубежом), как эффективного средства развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока.

Примечания

1. Афонина Н.А. формирование навыка эстетической оценки произведений искусства в профессиональной подготовке учителя начальных классов: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1986. – 183 с.
2. Москвичева Л.Н. Эстетическое развитие личности и ее творческий потенциал. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
3. Психолого-педагогический словарь/Сост. В.А.Мижериков. Ред. П.И.Пидкасистый. – Ростов: Феникс, 1998. С.241.
4. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. – 362 с.
5. Шариков А.В. Медиаобразование: Мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 65 с.

6. Цымбаленко С.Б., Шариков А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. – М.: ЮНПРЕСС, 1998. – 45 с.

Глава 1. Теоретические концепции медиаобразования

1.1. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры

Данный параграф написан при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда, грант № 01-06-000027а

Анализируя зарубежные и отечественные труды, посвященные проблемам медиа и медиаобразования, можно обнаружить немало общего в структуре различных моделей и методик. Но до того как перейти к их анализу, необходимо разобраться в вопросах, связанных с проблемой медиавосприятия, оценки, развития молодежной аудитории. Ибо, не проанализировав эту проблему, нельзя сориентировать медиаобразовательную модель на конкретные возрастные, психологические и иные особенности аудитории.

В связи с этим возникает потребность анализа и разработки критериев определения типа установки на медиавосприятие, уровней художественного развития (культуры) и медиавосприятия. При этом под медиавосприятием (“mediation”, “perception of media”) мы будем понимать восприятие «медиа-реальности», чувств и мыслей авторов медиатекстов, выраженных в аудиовизуальном, пространственно-временном образе.

Многие исследователи (Ю.М.Лотман, Д.Н.Узнадзе, В.А.Ядов и др.) неоднократно обращали внимание на сильную связь между установкой на восприятие и самим процессом восприятия. «Отправляясь в кино, - писал Ю.М.Лотман, - вы уже имеете в своем сознании определенное ожидание, которое складывается из внешнего вида афиши, названия студии, фамилии режиссера и ведущих артистов, определения жанра, оценочных свидетельств ваших знакомых, уже посмотревших фильм и т.д. (...) вы определяете контуры своего ожидания, которое имеет определенную структуру, основанную на вашем предшествующем художественном опыте. Первые кадры демонстрируемой ленты воспринимаются вами в отношении к этой структуре, и если произведение не дало вам ничего нового, авторская модель мира оказалась заранее заданным штампом.

Но возможно и другое: в определенный момент реальный ход фильма и ваше представление о его должностовании вступают в конфликт, который по сути дела представляет собой разрушение старой модели мира, иногда ложной, а иногда просто уже известной, представляющей завоеванное и превратившееся в штамп познание, и создание новой, более совершенной действительности» (2, 171-172).

Вероятно, можно согласиться с В.А.Ядовым (4, 89-106) в том, что такого рода установки можно условно разделить на несколько уровней:

- элементарно фиксированные (на основе жизненных потребностей и в простейших ситуациях);
- коммуникативные (на основе потребности в общении);
- базовые социальные (на основе направленности интересов личности относительно конкретной сферы социальной активности);
- высшие (на основе системы ценностных ориентаций личности).

При этом внутри каждого уровня установки на восприятие художественного произведения есть своя дифференциация. Например, зрители, ориентированные на развлечение, могут различаться по социальному положению, профессии, сумме накопленных знаний, степени комфортности и т.д. иначе говоря, рекреация рекреации рознь: одна часть аудитории в восторге от рядового телесериала, а другая - предпочитает филигранный профессионализм зрелищных картин С.Спилберга или Р.Земекиса.

Известно, что эстетическое сознание человека вбирает в себя оценку явлений (от установки к эстетическому чувству, переживанию, восприятию и оценке, связанной с эстетическим идеалом) и мотивационную роль, побуждая индивида к эстетической деятельности (художественное творчество, воспитание). Что же касается отдельных групп компонентов эстетического сознания, то ни представляют собой результаты (1, 72-73):

-чувственного контакта с эстетическим объектом (ощущения, восприятия, чувства, эмоции), то есть единство познавательно-информативной (ощущения и восприятия) и рефлексивно-оценочных (эмоции и чувства) элементов чувственного характера;

-неконтактных чувств - рациональных реакций субъекта на объект (переживания, суждения, мнения на основе рефлексивных форм информационно-познавательного характера (констатация и оценка эстетического объекта, существующие в форме эстетических понятий, теорий, концепций, учений);

-внутрисубъективной реакции человека без направленности на объект, реакции, приводящей к изменению эстетических установок субъекта: убеждения, идеалы, вкусы;

-внутрисубъективной реакции человека с ориентацией на объект: интересы, цели;

-эстетической субъективизации (с установкой на творчество, результаты внутреннего побуждения к объективизирующей деятельности: замыслы, идеи, программы).

Таким образом, на основании вышеизложенных научных концепций, связанных с установкой на восприятие и структурой эстетического сознания, можно сделать вывод о необходимости учета различных видов установок на восприятие при анализе и разработке показателей уровней развития аудитории в области медиакультуры.

В современных исследованиях предлагается довольно большое число вариантов показателей культурного развития молодежной аудитории. На наш взгляд, их можно классифицировать следующим образом:

-показатели, связанные с частотой и качественными характеристиками (то есть умением ориентироваться в потоке, к примеру, медиапродукции) приобщения к произведениям культуры (например, к различным медиатекстам);

-показатели совокупности мотивов (информационно-познавательных, нравственно-мировоззренческих, эмоционально-эстетических) обращения к произведениям культуры;

-показатели, определяемые знаниями в области теории и истории культуры, непосредственными знаниями тех или иных произведений;

-показатели, зависящие от оценочных представлений - характеристики эстетических оценок, уровня развития художественного вкуса. К примеру, основываясь на материале экранных искусств, Ю.Н.Усов (3, 41) отмечал здесь полноценность, адекватность восприятия медиатекстов, способность аудитории к аудиовизуальному мышлению, к анализу

и синтезу пространственно-временной формы повествования, к сопереживанию герою и автору, обладание эмоционально-образной памятью, наблюдательностью, воссоздающим воображением, усвоение и осознание авторской концепции, художественной структуры произведения;

-показатели наличия творческого начала (фантазии, воображения, интуиции) в различных видах деятельности - познавательной, исследовательской, художественной.

Таким образом, развитие молодежной аудитории по отношению к медиакультуре мы определяем с помощью следующих показателей (критериев):

- «понятийного» (знания истории и теории медиакультуры, конкретных медиатекстов);
- «сенсорного» (частота общения с медиаинформацией, умение ориентироваться в ее потоке, то есть выбирать любимые жанры, темы и т.д.);
- «мотивационного» (эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические мотивы контакта с медиакультурой, описанные в частности у З.Фрейда, К.Хорни, Г.Олпорта, Э.Фромма и др.);
- «оценочного» или «интерпретационного» (уровень восприятия, способность к аудиовизуальному мышлению, анализу и синтезу пространственно-временной формы повествования медиатекстов, к «отождествлению» с героем и автором, к пониманию и оценке авторской концепции в контексте структуры произведения);
- «креативного» (уровень творческого начала в различных аспектах деятельности на медиаматериале, прежде всего в перцептивной, художественной, исследовательской, практической, игровой др.).

При этом «оценочный» показатель можно сформулировать более подробно, по трем признакам проявления - высокому (В), среднему (С) и низкому (Н):

- эмоциональная включенность: дается целостная (В), неточная (С), неосмысленная (Н) характеристика медиатекста;
- эмоциональная активность суждений: образность, яркость речи (В), формальность суждения (С), суждение с помощью преподавателя (Н);
- развитость оценочного чувства: способность сохранять в памяти образы медиатекста (В), сохранять их частично (С), поверхностно (Н);
- умение анализировать медиатекст: полноценно (В), частично (С), формально (Н);
- образное мышление: свободное (В), частичное (С), стихийное (Н) оперирование образами восприятия медиатекста;
- умение сообщить достаточные нормы общения с произведениями медиакультуры для вынесения оценки: умения анализа компонентов, входящих в полноценную оценку медиатекста (В), использование не всех компонентов (С), частичное использование компонентов (Н);
- проявление оценочного суждения по поводу медиатекста на новом уровне и в иной форме: всегда (В), часто (С), редко (Н).

Показатели развития в области медиакультуры необходимо учитывать как при анализе существующих моделей медиаобразования, так и в обосновании любых авторских моделей.

Известно, что наукой различается «первичная идентификация», устанавливающая связь зрителя с экранным зрелищем в целом и «вторичная идентификация», поскольку чтобы «спроецировать свое «я» на героя, зритель должен быть предварительно поглощен миром фильма»(5, 34). Учитывая этот фактор, и систематизировав классификации уровней художественного и медиавосприятия, предлагаемые в различных исследованиях, я пришел к следующему обобщению, отраженному в приведенной ниже таблице.

Таб.1. Классификация уровней медиавосприятия

№	Уровни медиавосприятия	Показатели уровней медиавосприятия
1	Уровень первичной идентификации (варианты: «низкий», «фабульный», «элементарный», «наивно-реалистический», примитивный, фрагментарный).	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.).	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.)	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» (3, 314).

Бесспорно, приведенная выше классификация достаточно условна. Так как у многих людей (к примеру, школьников) при наличии ярко выраженной «первичной идентификации» остальные уровни можно обнаружить в неразвитом, «свернутом» состоянии. В силу возрастных особенностей у школьников, как правило, преобладают уровни «первичной» и «вторичной» идентификации.

Что же касается системы уровней оценки (анализа) медиатекстов, то в обобщенном в результате исследования многих научных трудов виде она выглядит следующим образом.

Таб.2. Классификация уровней оценки (анализа) медиатекстов

№	Уровни оценки медиатекстов	Показатели уровней оценки медиатекстов
1	Низкий уровень	«Безграмотность», то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путаность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения;
2	Средний уровень	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	Высокий уровень	Анализ медиатекста, основанный на обширных знаниях, убедительной трактовке (интерпретации) авторской позиции (с которой выражается согласие или несогласие), оценке социальной значимости произведения (актуальности и т.д.), умение соотносить эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиа, истолковать название медиатекста как образное обобщение и т.д. При этом «интерпретацию» можно определить как процесс перевода сообщения, выраженного в языке медиа, на язык воспринимающего его индивида.

На основании обобщения классификаций уровней художественного развития, восприятия и оценки составлена таблица показателей, необходимых для полноценного развития в области медиакультуры, включая восприятие и оценку, по отношению к медиатекстам.

Таб.3. Классификация показателей полноценного развития аудитории в области медиакультуры

№	Показатели развития аудитории в области медиакультуры	Расшифровка высшего (полноценного) уровня данного показателя:
1	«Понятийный» («ориентационный»)	Знание истории, теории и терминологии медиакультуры.
2	«Сенсорный»	Систематическое общение с медиа, умение выбирать любимые жанры, темы и пр.
3	«Мотивационный»	Разносторонние мотивы контакта с медиа: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические, терапевтические и др.
4	«Оценочный»	Уровень художественного восприятия, близкий к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание и оценка авторской концепции в контексте структуры произведения. Критерии анализа: анализ медиатекста, основанных на высоком «понятийном» показателе, убедительная трактовка (интерпретация) авторской позиции (с которой выражается согласие или несогласие), оценка социальной значимости медиатекста (например, его актуальности), умение соотносить эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.)
5	«Креативный»	Ярко выраженный уровень творческого начала в различных аспектах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа.

Что касается «понятийного» (или «ориентационного») показателя, то, вероятно, без развитого уровня восприятия и оценки медиатекстов, способности к сопереживанию, терпимости к чужому мнению полноценное развитие аудитории в области медиакультуры нереально. В этом случае «медиаобразованность» превращается в карикатурный набор знаний дат, имен, фамилий, фактов, хоть и имеющих отношение к медиа, но остающихся лишь информацией, в лучшем случае – источником интеллектуально-логических упражнений, но которые, как известно, способен и современный компьютер.

Примечания

1. Зеленов Л.А., Куликов Н.Н. Методологические проблемы эстетики. – М.: Высшая школа, 1982. – 175 с.
2. Лотман Ю.М. Лекции по структурной поэтике //Труды по знаковым системам: Ученые записки Тартусского ун-та. - № 160. – Тарту, 1964. – С. 53-187.
3. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. – 362 с.
4. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С.89-106.
5. Ямпольский М.В. Полемические заметки об эстетике массового фильма //Стенограмма заседания «круглого стола» киноведов и кинокритиков «современность и задачи сов.киноискусства». 12-13 окт. 1987. – М.: Изд-во Союза кинематографистов, 1987. – С. 31-44.

1.2. Понятие об основных теориях медиа

Данный параграф написан (совместно с А.А.Новиковой) при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда, грант № 01-06-000027а

Прежде, чем перейти к непосредственному анализу теоретических концепций медиаобразования, рассмотрим основные теории в области масс-медиа, поскольку именно на эти теории в той или иной степени опираются как российские, так и зарубежные медиапедагоги. Значительное влияние на формирование многих из этих теорий оказали классические труды Г.Лассуэла и М.Маклюэна (16). Анализ научной литературы показывает, что можно выделить 7 основных теорий медиа:

1. «Инъекционная» теория медиа или теория «магической пули» (14).

Данная теория предполагает сильное и прямое воздействие медиа. Каждый медиатекст является прямым стимулом, который вызывает немедленную реакцию. При этом аудитория представляет собой пассивную массу отдельных индивидуумов, лишенных способности противостоять всевластному влиянию медиа. Медиа таким образом воспринимается, как опасный «агент упадка культуры». Данная теория была особо популярна на Западе в 20-е- 40-е годы XX века (19, 6).

2. Теория «потребления и удовлетворения».

Теория ограниченного влияния медиа. Медиа не формируют человеческое мировоззрение. Медиа – только одна из частей человеческих потребностей, составляющая интеллектуального развития. При этом аудитория не пассивна, а активна. Она отбирает для себя те медиатексты, которые удовлетворяют ее запросы (9, 187). Эта теория получила широкое распространение на Западе в 40-х –50-х годах. Однако и в настоящее время имеет своих сторонников, считающих, что влияние медиа на жизнь человека слишком преувеличено.

3. «Культивационная теория».

Данная теория предполагает сильный не прямой, совокупный эффект воздействия медиа на аудиторию. Медиа в целом формирует отношения в обществе, сохраняя его стабильность. При этом аудитория состоит из неоднородной массы пассивных разобщенных, индивидуумов, которые лишены способности адекватно оценить виртуальную реальность медиатекстов. Создателем этой теории является видный американский ученый Дж.Гербнер (11, 173-199). Его концепция имела наиболее сильное влияние в 60-е –70-е годы XX века.

4. Теория медиа в качестве «повестки дня».

Данная теория предполагает очень сильное не прямое совокупное влияние медиа. Медиа успешно внушает аудитории, что и кому нужно думать по поводу того или иного сообщения, навязывает свои приоритеты. При этом аудитория состоит из неоднородной массы индивидуумов (17, 275). Эта теория стала распространяться начиная с 70-х годов XX века.

5. Марксистская («идеологическая») теория медиа.

Данная теория предполагает очень сильное воздействие медиа на аудиторию. Медиа «впрыскивают» идеологию непосредственно в массовое сознание. Медиа распространяет идеи в соответствии с установками «правящего класса». При этом аудитория делится на социальные классы, и в капиталистическом обществе рабочий класс становится пассивной жертвой медиаинформации правящего класса (17, 63), который стремится свои интересы выдать за общественные или национальные. В так называемом «социалистическом обществе», напротив, предполагается, что медиа является адекватным рупором коммунистических идей, которые, якобы, должны активно поддерживаться всеми гражданами государства. Так или иначе, на первый план выходят политические, классовые и моральные ценности. Медиа рассматривается как некое поле «идеологической борьбы». Данная теория была широко распространена в России в 20-х- 80-х годах XX века, как, впрочем, - и в странах Восточной Европы (в 50-е –70-е годы того же столетия). В Западном мире ее установки разделяли, к примеру, А.Грамши и представители «франкфуртской школы» 30-х годов XX века. Итальянские и французские «левые» активно использовали марксистский подход в теории медиа и позже - в 40-х-70-х годах прошлого века. В США, Канаде, Австралии данная теория имела весьма ограниченное поле воздействия, в основном среди левых радикалов 60-х – 70-х годов, находившихся под влиянием марксизма и троцкизма.

6. Семиотическая теория медиа («Медиа как система символов»).

Данная теория также предполагает очень сильное влияние медиа на аудиторию. Медиа трактуется как «матрица» новых социальных мифов, которые представляются публике в виде «очевидных фактов». Медиатексты имеют семиотический (знаковый) характер. При этом аудитория считается пассивной массой потребителей структурированной мифологии. Теория получила распространение со второй половины 50-х годов XX века. Для семиотической теории медиа, в отличие от эстетической, любой медиатекст – от интеллектуального романа до рекламы или упаковки мыла – может стать источником тщательного анализа. Любой продукт медиа рассматривается как текст, доступный всестороннему исследованию. Ведущие сторонники этой теории – Р.Барт (6, 231-245), К.Метц (18, 52-90), У.Эко (10,11-51). В какой-то степени сторонником аналогичных теорий был Ю.М.Лотман (3). Среди современных российских ученых лидером семиотического подхода долгое время был М.Ямпольский (5), ныне живущий в США.

7. Культурологическая теория медиа .

Данная теория предполагает очень сильное влияние медиа на аудиторию. Медиатекст рассматривается в виде сложной структуры значений и «кодов». Текст, посланный с одной целью, может быть прочитан в ином ключе. Медиа представляется полем борьбы различных социальных концепций. При этом аудитория рассматривается не пассивной массой «управляемых» индивидуумов, а представляется сообществом «субкультурных формаций» или групп, которые имеют различные культурные ориентации, по-разному «декодируют» медиатексты . Данная теория возникла в Западной Европе в середине 60-х годов XX века и на сегодняшний день имеет достаточно сильные позиции в научных кругах по обе стороны океана. К культурологической теории медиа достаточно близка и теория «диалога культур» М.М.Бахтина (1) и В.С.Библера (2).

Сравнивая суть упомянутых выше теорий, мы обнаруживаем сходность «инъекционной» и марксистской теорий медиа. Обе они предполагают пассивность аудитории и прямое «наркотическое» воздействие на нее медиатекстов. Отличие лишь в том, что во втором случае аудитория делится на социальные классы. Достаточно близки «культурологическая» теория медиа и теория медиа, как «повестки дня», предполагающие косвенное, но сильное воздействие медиа на аудиторию. В Британии, Канаде, Австралии, Франции значительное влияние сегодня имеют культурологическая (и частично семиотическая) теории медиа (7; 8; 12). В США помимо культурологической сохраняет сильные позиции «инъекционная» теория. В России (начиная со второй половины 80-х годов XX века) марксистская теория медиа стала быстро утрачивать

свои незабываемые в течение шести с лишним десятилетий позиции. А культурологическая теория вплоть до настоящего времени сохранила прежде всего эстетическую (художественную) ориентацию.

Примечания

1. Бахтин М.М. Эстетическое наследие и современность. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1992. – 167 с.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
3. Лотман Ю.М. Семиотика и проблемы киноэстетики. – Таллин: Эсти Раамат, 1973. – 137 с.
4. Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М.: МП Новая школа, 1993. - 90 с.
5. Ямпольский М.Б. Память Тиресия: Интертекстуальность и кинематограф. – М.: РИК Культура, 1993. – 456 с.
6. BARTHES, R. (1964). ELEMENTS DE SEMIOLOGIE. COMMUNICATIONS, 4, 91-135.
7. BAZALGETTE, C. (ED.) (1992) MEDIA EDUCATION WORLDWIDE: UNESCO. 256 P.
8. BUCKINGHAM, D. (ED.) (1990) WATCHING MEDIA LEARNING. LONDON: FALMER PRESS.
9. DE FLEUR, M.L., & BALL-ROKEACH, S. (1989). THEORIES OF MASS COMMUNICATION. NEW YORK: LONGMAN, 187.
10. ECO, U. (1970). SEMIOLOGIE DES MESSAGES VISUELS. COMMUNICATIONS, 15, 11-51.
11. GERBNER, G. & GROSS, L. (1976). LIVING WITH TELEVISION. JOURNAL OF COMMUNICATION. 26, SPRING, 173-199.
12. HART, A. (1997). MEDIA EDUCATION IN THE GLOBAL VILLAGE SOUTHAMPTON: MEDIA EDUCATION CENTER.
13. KUBEY, R. (ED.) (1997). MEDIA LITERACY IN THE INFORMATION AGE. NEW BRUNSWICK (U.S.A.) AND LONDON /U.K.
14. LEAVIS, F.R., & THOMPSON, D. (1948). CULTURE AND ENVIRONMENT. LONDON: CHATTO AND WINDUS.
15. MASTERMAN, L. (1988). TEACHING THE MEDIA. LONDON: COMEDIA PRESS.
16. MCLUHAN, M. (1973). UNDERSTANDING MEDIA. FALMOUTH.
17. MCQUAIL, D. (1987). MASS COMMUNICATION THEORY: AN INTRODUCTION. BEVERLY HILLS, CALIFORNIA: SAGE, 275.
18. METZ, C. (1964). LE CINEMA: LANGUE OU LANGAGE? COMMUNICATIONS, 4, 52-90.
19. SCHRAMM, W. & ROBERTS, D. (EDS.) (1971). THE PROCESS AND EFFECTS OF MASS COMMUNICATION. URBANA: UNIVERSITY OF ILLINOIS PRESS, 6.

1.3. Понятие об основных теориях медиаобразования

Данный параграф написан (совместно с А.А.Новиковой) при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда, грант № 01-06-000027а

Разработке разнообразных направлений и проблем медиаобразования (в основном - в частных, отдельных аспектах, связанных с кино, прессой или телевидением) посвящены многие труды отечественных и зарубежных авторов. Их можно условно разбить на следующие группы:

- исследования констатирующего характера, в которых содержатся сведения о восприятии медиатекстов в различных странах и возрастных категориях, о критериях и уровнях развития аудитории (А.Карон, И.С.Левшина, К.Тарасов, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В.Шариков, С.А.Шейн, Э.Харт, и др.).

- исследования общетеоретического характера, выдвигающие и анализирующие концепции, модели, методы медиаобразования и масс-медиа в целом (К.Бээлэгт, Д.Бэкингам, Л.С.Зазнобина, Д.Консидайн, Р.Кьюби, Р.Куин, Л.Мастерман, С.Н.Пензин, А.В.Спичкин, К.Тайнер, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В.Шариков, Э.Харт, Р.Хоббс и др.).

- работы, связанные с вопросами конкретной методики медиаобразования (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, К.Бээлэгт, Д.Бэкингам, К.Ворсноп, Л.С.Зазнобина, Д.Консидайн, А.Карон, Р.Куин, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, Ю.М.Рабинович, А.В.Спичкин, К.Тайнер, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В.Шариков, Э.Харт, Р.Хоббс и др.).

Известно, что по отношению к медиаобразованию существует несколько различных подходов:

- интегрированный подход - через уже имеющиеся учебные предметы литературы, изобразительного искусства, истории, музыки и т.д. (Л.С.Зазнобина и исследовательская группа лаборатории технических средств обучения и медиаобразования Российской Академии образования, А.В.Спичкин, Э.Харт, К.Бээлэгт, многие другие зарубежные медиапедагоги);

- факультативный подход - создание сети факультативов, кружков, клубов, фестивалей медиаобразовательного цикла (О.А.Баранов, И.С.Левшина, В.А.Монастырский, Г.А.Поличко, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, Л.М.Баженова и исследовательская группа лаборатории экранных искусств Института художественного образования Российской Академии образования и др.);

- специальный подход, то есть введение нового предмета, спецкурса, связанного с медиакультурой (С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров и др.).

В России этот вопрос остается открытым, и здесь, думается, хорошие перспективы содержатся в намечившемся в последние годы отходе от унификации учебного процесса, возникновении новых типов учебных заведений, введение широкого спектра дисциплин по выбору.

Но если споры относительно обязательности медиаобразования в школах еще идут, то по отношению к университетам, педагогическим вузам высказывается практически единая точка зрения: необходимо введение спецкурса, связанного с изучением медиакультуры. Ведь работа учителя, не умеющего полноценно воспринимать аудиовизуальную информацию, не владеющего методикой медиаобразования школьников, далека от современных требований, предъявляемых к педагогическому процессу, нацеленному на развитие творческих, креативных способностей личности.

Анализ теории и практики медиаобразования в разных странах приводит к мысли, что в мире не было и нет единой теоретической концепции медиаобразования. Вместе с тем, можно выделить, по крайней мере, 7 основных теоретических подходов в данной области:

1. «Иньекционная» («защитная», «протекционистская», «прививочная») теория медиаобразования (“Inoculatory Approach”, “Protectionist Approach”, “Hypodermic Needle Approach”, “Civil Defense Approach”, etc.).

Теоретическая база: «Иньекционная» теория медиа (теория «магической пули»). Данную теорию часто называют также «протекционистской» (предохранительной от вредных воздействий медиа), «теорией гражданской защиты» (то есть опять-таки защиты от медиа) или теорией «культурных ценностей» (имеется в виду, что негативному воздействию медиа

противопоставляются «вечные ценности классического культурного наследия» (к примеру, искусство античности или ренессанса).

Отношения медиа и аудитории: Медиа оказывает очень сильное прямое, в основном негативное воздействие на аудиторию. К примеру, дети «внедряют» в жизнь приемы насилия, увиденные на экране. Аудитория состоит из массы пассивных потребителей, которые, как правило, не могут понять сути медиатекста.

Главная цель медиаобразования: смягчить негативный эффект чрезмерного увлечения медиа (в основном по отношению к детской и молодежной аудитории).

Основное содержание медиаобразования: помочь детям понять разницу между реальностью и медиатекстом.

Педагогическая стратегия: вскрытие негативного влияния медиа (к примеру, телевидения) на конкретных примерах, доступных для понимания учащихся.

Странники «инъекционной» теории медиаобразования, как правило, основное место в своих программах уделяют проблемам насилия и сексизма. Такой подход особенно распространен в США. Некоторые американские педагоги руководствовались этой теорией начиная с 30-х - 40-х годов XX века, рассматривая медиа как «агента культурной деградации» (36, 21): в этом обвинялись комиксы, реклама в прессе и на телевидении, «желтые» массовые издания с их навязыванием стереотипов. В современной Америке лидерами в этой области являются медиапедагоги и исследователи четырех университетов (32, 5-49) – Калифорнийского (Б.Вилсон, Д.Канкэл, Э.Доннерштайн и др.), Северной Каролины (Ф.Бюкка, Дж.Браун и др.), Техасского (Э.Вортелла, Ч.Витни, Р.Лопес и др.) и Мэдисон (штат Висконсин). Однако для художественного анализа любого, пусть даже самого примитивного произведения, «защиты» от манипулятивного воздействия, вероятно, недостаточно, здесь важно использовать как можно большее число видов деятельности и мотивов (рекреационных, компенсаторных, терапевтических, эстетических и др.), связанных со структурой человеческой индивидуальности.

В 90-х годах «защитное» движение получило мощную поддержку со стороны образованной при ЮНЕСКО Международной палаты «Дети и насилие на экране» (UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen). Эта организация, сотрудничающая со многими медиапедагогами мира, организует международные научно-педагогические конференции, выпускает специальные журналы, интернетные сайты, книги (28, 45-202), посвященные проблеме негативного влияния медиа на детскую аудиторию, в первую очередь в плане изображения насилия. Впрочем, большинство участников этого движения отлично понимают, что помимо борьбы против «экранного насилия» следует активно развивать медиаобразование школьников и молодежи, направленное на формирование критического, самостоятельного, творческого мышления.

Конечно, у «инъекционной» теории медиаобразования в ее чистом виде (то есть направленной только против вредного влияния медиа) имеется немало противников (К.Бэзэлгэт, И.Вайсфельд, К.Ворсноп, Д.Консидайн, Р.Кьюби, Л.Мастерман, С.Пензин, Г.Поличко, А.Спичкин, К.Тайнер, Ю.Усов, А.Федоров, Э.Харт, А.Шариков и др.), которые справедливо считают, что, во-первых, медиа – неотъемлемая часть нашей жизни. А во-вторых, хотя современные дети испытывают большое влияние со стороны медиа, оно оказывает на них меньшее воздействие, чем, скажем, на их родителей в пору их юности. Будучи первым «телевизионным поколением», нынешние сорокалетние испытывали куда больший интерес с техническим медиановинкам, чем нынешние, пресыщенные информацией дети (50, 34). Так или иначе, но «инъекционная» теория медиаобразования до сих пор имеет своих сторонников.

2. Теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории (49, 46-49).

Теоретическая база: теория «потребления и удовлетворения» в области медиа (“Uses and Gratifications Approach”).

Отношения медиа и аудитории: влияние медиа на аудиторию ограничено, учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями.

Главная цель медиаобразования: помочь учащимся извлекать из медиа максимум пользы в соответствии со своими потребностями.

Основное содержание медиаобразования: стимулирование понимания учащимися (в основном средней образовательной ступени) роли медиа в их жизни.

Педагогическая стратегия: анализ и оценка отдельных элементов медиатекста.

Как мы видим, данная концепция медиаобразования полностью противоположна «инъекционной». Если первая сконцентрирована на отрицательном влиянии медиа, то вторая – на его положительном, полезном эффекте. В тоже время, теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей довольно близка к теории медиаобразования как формирования «критического мышления», потому что и здесь и там речь идет о том, чтобы развить у учащихся умения правильно выбрать и критически оценить медиатекст. Однако наш анализ показал, что тут имеются и существенные отличия: в первом случае медиапедагоги опираются на «положительные» стороны медиаинформации, а во втором – на «отрицательные», то есть пытаются защитить аудиторию от манипулятивного воздействия медиа. В некоторых случаях направление медиаобразования как источника удовлетворения потребностей аудитории называется американскими педагогами «обучением критическому видению» (49, 49). Однако при этом подчеркивается, что речь идет не о коллективных дискуссиях по поводу эстетических или профессиональных медиатекстов, а просто об анализе их конкретного содержания (49, 49).

3. «Практическая» теория медиаобразования (“Practical Approach”) (7; 12).

Данный подход известен также под названием «медиаобразование как «таблица умножения» (то есть имеется в виду, что практические умения работать с медиааппаратурой учащимся надо знать также хорошо, как таблицу умножения).

Теоретическая база: адаптированная теория «потребления и удовлетворения» в области медиа (например, дети интересуются медиатехникой, значит, надо удовлетворить их потребности – научить их фотографировать, снимать фильмы на кино-видео пленку, монтировать, озвучивать их и т.д.).

Отношения медиа и аудитории: влияние медиа на аудиторию ограничено, учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями.

Главная цель медиаобразования: помочь учащимся извлекать из медиа максимум практической пользы в соответствии со своими потребностями;

Основное содержание медиаобразования: обучение школьников (или учителей) использовать медиааппаратуру.

Педагогическая стратегия: изучение технического устройства медиааппаратуры и формирование практических умений использования данной аппаратуры, в том числе и для создания собственных медиатекстов.

Практический вид медиаобразования был особенно популярен в 30-е - 50-е годы. В частности, если вспомнить историю российского образования, то только такой вид массового медиаобразования одобрялся сталинским режимом во второй половине 30-х – первой половине 50-х годов (6; 9), что соответствовало общей установке на художественное воспитание: минимум размышлений и анализа, максимум исполнительской, преимущественно коллективной, практики (хоры, театрализованные праздники и т.д.). Однако и сегодня данное направление медиаобразования имеет немало сторонников среди российских и зарубежных педагогов, считающих анализ медиатекстов пустой тратой времени и предпочитающих конкретные практические упражнения в кружках юных киномехаников, операторов, фотографов и т.д. (50, 37).

Прагматический подход (с ориентацией на креативные умения учащихся) имеет, на наш взгляд, и свои несомненные преимущества, на которые указывают многие исследователи. К примеру, президент Европейской Ассоциации аудиовизуального медиаобразования Д.Шртер разработал систему обучения учащихся языку медиа с помощью видеокамеры, видеомэгафона и телемонитора, вовлекая их в процесс создания своего рода видеосюжета. Его аудитория на практике овладевает теоретическими понятиями экранных искусств («кадр», «ракурс» и пр.), сравнивает реальную действительность с ее видеоизображением, узнает механизм несложных спецэффектов, изучает движение камеры и т.д. В итоге сами учащиеся по заданному сценарию создают собственный минивидеофильм. Бесспорно, подобный подход способствует развитию творческой личности, и его нельзя не учитывать при создании модели и методики современного медиаобразования.

Наверное, теорию «практического» медиаобразования можно считать разновидностью теории медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей аудитории» с той лишь разницей, что удовлетворяются не сюжетные, жанровые и стилистические предпочтения аудитории в области медиа, а потребности технические и практические. Тем не менее практическая сторона медиаобразования вовсе не подвергается сомнению со стороны многих других подходов – от формирования «критического мышления» до культурологического медиаобразования. Правда, там практические упражнения по части, к примеру, видеосъемки, – носят не главный, а вспомогательный характер.

4. Теория медиаобразования как формирования «критического мышления» (“Critical Thinking Approach”, “Critical Democratic Approach”) (26; 38; 39; 40).

Теоретическая база: культивационная теория медиа и теория медиа в качестве «повестки дня».

Отношения медиа и аудитории: медиа – «четвертая власть», которая распространяет модели поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов (26, 100).

Главная цель медиаобразования: защитить учащихся от манипулятивного воздействия медиа (26, 4), научить ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества (48, 162).

Основное содержание медиаобразования: влияние медиа с помощью так называемых «кодов» (условностей-символов, например, в телерекламе).

Педагогическая стратегия: анализ влияния медиатекстов на индивида и общество, развитие «критического мышления» учащихся (в основном уровня колледжа и выше) по отношению к медиаинформации.

Считается, что учащимся (школьникам, студентам) надо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно воспринимать ее, понимать анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей. Односторонняя или искаженная информация (которая передается, к примеру, телевидением, обладающим большой силой пропагандистского внушения), несомненно, нуждается в осмыслении. Вот почему считается полезным, чтобы учащиеся могли определить: различия между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки; надежность источника информации; допустимые и недопустимые утверждения; различие между главной и второстепенной информацией; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения; силу аргумента и т.д.

Бесспорно, для анализа информационных телепрограмм такого рода умения могут принести хорошие педагогические результаты, вырабатывая своеобразный «иммунитет» к бездоказательности, фигурам умолчания или лжи. Нельзя не признать, что вне зависимости от политического строя данного государства, человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа (если такая манипуляция имеет место), не способен к самостоятельному выражению своих мыслей и чувств.

Так британский исследователь и медиапедагог Л.Мастерман считает, что поскольку продукция средств массовой информации является результатом сознательной деятельности, сразу же довольно логично определяется, по меньшей мере, четыре области дальнейшего изучения: 1) на ком лежит ответственность за ее создание, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их? 2) как достигается необходимый эффект? 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? 4) как его воспринимает аудитория? (39; 40). То есть налицо стремление Л.Мастермана ориентировать аудиторию на развитие «критического мышления», анализ механизмов воздействия и ценностей той или иной информации.

К сожалению, некоторые педагоги (26) слишком упрощенно понимают медиаобразование как развитие «критического мышления», сужая спектр изучения до работы с рекламой или телевизионными информационными программами, где, естественно, легче всего выявить те или иные попытки манипуляции, и полностью оставляя в стороне художественную сферу медиа.

5. Марксистская теория медиаобразования (“Marxist Approach”) (3; 5; 9; 45).

Теоретическая база: марксистская теория медиа.

Отношения медиа и аудитории: медиа способно очень сильно манипулировать общественным мнением, в том числе в интересах того или иного социального класса. Детская аудитория становится самой легкой мишенью для воздействия с помощью медиа (45, 26-28).

Главная цель медиаобразования: вызвать у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации (если у власти в стране находятся силы, далекие от марксистских теорий), или, наоборот, внушить, что сложившаяся система медиа

- самая лучшая (если власть в государстве принадлежит лидерам марксистского толка), в этом случае усиленно критикуется медиакультура других, например, западных стран.

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

Педагогическая стратегия: анализ многочисленных противоречий, которые содержат политические, социальные и экономические аспекты медиа с точки зрения того или иного класса (45, 106).

Анализ данной концепции показывает, что в 60-х – первой половине 80-х она существовала в виде двух основных вариантов – «западного» и «восточно-европейского». В первом случае медиапедагоги уделяли основное внимание критическому анализу политических, социальных и экономических аспектов медиатекстов своих стран. Во втором случае медиапедагоги (к примеру, российские) полагали, что следует критически анализировать вышеупомянутые аспекты медиатекстов, созданных на капиталистическом Западе. Медиапродукция так называемых социалистических стран изначально считалась политически, социально и экономически верной, поэтому полностью выводилась за рамки такого рода критического анализа.

В настоящее время марксистская (или «идеологическая») теория медиаобразования в весьма значительной степени утратила свои позиции, но в какой-то степени трансформировалась: на первый план стал выходить не классовый, а национально-региональный, социально-политический подход к медиаинформации. Таким образом, педагоги малых стран и наций стремятся оградить учащихся от экспансии американской массовой культуры (переключка с направлением «информационной защиты»). Кроме того, теория медиаобразования как развития «критического мышления», бесспорно, также имеет общие точки соприкосновения с марксистской. Ибо и та и другая задается вопросами о том, чьим интересам та или иная медиаинформация и на какие группы населения рассчитана (40, 31).

6. Семиотическая теория медиаобразования (“Semiotic Approach”).

Теоретическая база: семиотическая теория медиа (Р.Барт, Ж.Берже, К.Метц).

Отношения медиа и аудитории: медиа часто стремится завуалировать многозначный знаковый характер своих текстов, это угрожает свободе потребления медиаинформации. Аудитория, в первую очередь, детская (уровень средней школы и ниже) слишком пассивна по отношению к «чтению» медиатекстов.

Главная цель медиаобразования: помочь детям «правильно читать» медиатекст (36, 120).

Основное содержание медиаобразования: коды и «грамматика» медиатекста, то есть язык медиа.

Педагогическая стратегия: обучение правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциаций, особенностей языка и т.д. (denotation/connotation).

С легкой руки Р.Барта материалом для анализа стали не только произведения «высокого искусства», но любые тиражируемые объекты – игрушки, туристические путеводители, обложки для журналов и т.д. (48, 146). При этом главенствует принцип «непрозрачности» медиатекста, так как медиа не отражает реальность, но представляет (репрезентирует) ее (48, 115). Анализ семиотической теории медиаобразования приводит к мысли, что она является полной противоположностью марксистской, ибо акцентирует проблемы языка медиа, а не политического или социального смысла медиатекста. Зато своими подходами к анализу медиатекстов семиотическая теория медиаобразования в какой-то степени напоминает теорию медиаобразования как формирования критического мышления аудитории. Правда, без нажима на исследование манипулятивной роли медиа в обществе.

7. Культурологическая теория медиаобразования (“Cultural Studies Approach”) (14; 25; 27; 34; 35; 48 и др.)

Теоретическая база: культурологическая теория медиа.

Отношения медиа и аудитории: медиа, скорее, предлагает, чем навязывает интерпретацию медиатекстов. Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания (36, 122). Аудитория не просто «считывает» медиаинформацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые медиатексты, самостоятельно их анализирует.

Главная цель медиаобразования: помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания и т.д. аудитории.

Основное содержание медиаобразования: «ключевые понятия» медиаобразования, роли, которые играют в обществе стереотипы, распространяемые с помощью медиа.

Педагогическая стратегия: оценка и критический анализ медиатекстов.

Наиболее сильные позиции данная теория имеет в Великобритании (Д.Бэкингам, К.Бэзэллгэт, Э.Харт и др.) и Канаде (Б.Дункан, К.Ворсноп и др.), хотя имеет немало сторонников и в других странах мира (во Франции, Австралии, Германии, России и др.).

8. Эстетическая (художественная) теория медиаобразования (“Aesthetic Approach”, “Media as Popular Arts Approach”) (1; 2; 4; 8; 11; 13; 15; 16; 17; 20 и др.).

Теоретическая база: культурологическая теория медиа.

Отношения медиа и аудитории: медиа, скорее, предлагает, чем навязывает интерпретацию медиатекстов. Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания.

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

Основное содержание медиаобразования: язык медиаккультуры, авторский мир создателя художественного медиатекста, история медиаккультуры (история киноискусства, художественного телевидения и т.д.).

Педагогическая стратегия: критический анализ художественных медиатекстов, их интерпретация и оценка.

Во многих странах Восточной Европы (прежде всего – в России) эстетическая теория медиаобразования на протяжении многих десятилетий (с 20-х до 80-х годов XX века) сочеталась с марксистской. Начиная с 60-х годов, признанными лидерами этого направления в России стали Ю.Усов, С.Пензин, О.Баранов, И.Вайсфельд, Ю.Рабинович, И.Левшина и др. Сегодня эта теория в значительной степени тяготеет к культурологической теории медиаобразования, поскольку имеет явное сходство в теоретической базе, в отношении к проблеме «медиа и аудитория» и значительное сходство в целях, задачах, содержании и педагогической стратегии.

Как справедливо отмечает К.Тайнер, часто в эстетическом подходе к медиаобразованию киноискусство находится в более привилегированном положении, чем пресса или телевидение. «Некоторые медиатексты, обычно выбранные учителем, считаются «хорошими», а другие, обычно являющиеся фаворитами учащихся, - «плохими». Ценностные вопросы, то есть «хорошее» против «плохого» остаются центральными» (48, 115). Некоторые исследователи, к примеру, Л.Мастерман (40, 22), считают, что «художественная теория» медиаобразования, по сути, дискриминационна, так как провозглашает конечной целью развитие «способности к квалифицированному суждению» только по отношению к спектру искусства внутри медиаинформации. Л.Мастерман полагает, что «вопросы оценки качества медиатекста не должны быть центральными в медиаобразовании, а только вспомогательными. Главная цель – помочь учащимся понять, как медиа функционируют, чьи интересы отражают, каково содержание медиатекстов, как они отражают реальность, и как они воспринимаются аудиторией» (40, 25). Хотя при этом и признает, что художественное медиаобразование эффективнее «инъекционного», поскольку направлено в пользу медиа, а не против него.

Эстетическая теория медиаобразования (называемая иногда теорией обучения «медиакритике»: media criticism) была весьма популярной в Северной Америке и в Западной Европе в 60-е годы XX века. Однако, начиная с 70-х годов, она стала интенсивно вытесняться теориями медиаобразования как формирования критического мышления, семиотическими и культурологическими теориями медиаобразования, авторы и последователи которых считают, что художественная сфера медиа – далеко не самая важная в современном мире. Что медиатекст надо оценивать, прежде всего, не по его эстетическим качествам, а по сути содержания, по идеям, компонентам языка, символам и знакам. Вместе с тем лучшие учебные программы по медиакультуре сочетают сферу художественного, экспериментального, аналитического медиаобразования с практикой (48, 156).

В начале 90-х годов российский исследователь А.Шарилов (22, 8-11) предпринял первую попытку систематизации ключевых концепций медиаобразования, однако выделил их в самом общем виде, что фактически привело к смешиванию семиотической, культурологической теорий медиаобразования и теории формирования «критического мышления» в одну, так называемую «критическую» концепцию. Кроме того, А.Шарилов (22, 8) в качестве одной из ключевых концепций медиаобразования называет «медиаграмотность», в то время, как понятия «медиаграмотность» и «медиаобразование» у многих педагогов и исследователей по сути являются синонимами. И внутри многих концепций «медиаграмотности» можно выделить все те же «инъекционные», «семиотические», «культурологические» и иные подходы, включая и формирование «критического мышления».

Итак, анализ существующих в медиаобразовании концепций показал:

1. К «протекционистскому» («предохранительному», «прививочному», «защитному» и т.д.) подходу можно отнести как «инъекционную», «марксистскую», так и «эстетическую» теории медиаобразования. Ибо во всех случаях речь идет о том, что педагоги стремятся оградить учащихся от в том или ином отношении вредного влияния медиа, включая медиатексты низкого художественного качества. И противопоставить этому влиянию «классические культурные ценности» или лучшие современные произведения - книги, фильмы, телепередачи и т.д. В значительной степени такие подходы можно, наверное, назвать и «дискриминационными» (“discriminatory”). Так как во многих случаях деятели медиаобразования, придерживающиеся подобных взглядов, стремятся основывать свою работу на выбранных ими (а не учащимися) медиатекстах. Противники «протекционистских» подходов утверждают, что в центре медиаобразования должна быть личность учащегося, должны учитываться его интересы и вкусы, поэтому надо дать возможность аудитории не только развивать критическое мышление, то и умения отстаивать свои медиапредпочтения (48, 148).
2. К «аналитическому» подходу в медиаобразовании можно, вероятно, отнести как теорию формирования критического мышления, так и семиотическую, культурологическую и культивационную теории. Впрочем, марксистские и эстетические подходы в медиаобразовании также предполагают критический анализ медиатекстов (правда, с иными целями и задачами). Однако, на наш взгляд, нельзя не согласиться с К.Тайнер: невозможно быть уверенным, что детальный анализ боевика или приключенческой видеоигры отвечает желаниям, или хотя бы позабавит, к примеру, младших школьников (48, 198).
3. Бесспорно, «практическая теория» медиаобразования в чистом виде существенно отличается от «протекционистской» или «аналитической». Однако анализ вышеупомянутых теорий показывает, что практические подходы в качестве составной части в том или ином виде присутствуют почти во всех концепциях медиаобразования. Что лишний раз свидетельствует о необходимости сбалансированности медиаобразовательного процесса. Конечно, плохо, когда педагог навязывает аудитории свои вкусы, пытаясь развивать личность через общение с высокими образцами медиакультуры. Но, думается, не лучше выглядит и позиция педагога, тщательно анализирующего на занятиях с учащимися этикетки от консервных банок и телерекламу прохладительных напитков, оправдывая свои действия словами, что в современной науке отсутствуют четкие критерии «хорошего» и «плохого» в художественных вкусах, как, впрочем, и в определении «высокого» и «низкого» качества медиатекстов. В этом смысле нельзя не согласиться с К.Тайнер – медиаобразование должно дать доступ учащимся к медиасредствам и развивать способности аудитории к анализу, оценке и производству медиатекстов в различных формах (48, 129).
4. В большинстве случаев теории медиаобразования подчинены центральной роли школьника, студента, что видится нам прогрессивной тенденцией, отвечающей принципам равенства, свободы, соразвития в психологических отношениях между педагогом и учащимися.

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

- получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа (образовательная составляющая);
- развитие восприятия медиатекстов, «чтения» их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (в том числе – критического, логического, творческого, образного, интуитивного), умений для понимания идей (нравственных, философских проблем и пр.), образов и т.д.;
- развитие креативных практических умений на материале медиа.

Бесспорно, каждый из данных этапов можно воплощать в жизнь автономно, однако в данном случае медиаобразование будет, скорее всего, односторонним. Так в одном случае на первый план выйдет информация, в другом случае – критическое мышление, а в третьем – практические умения.

При этом медиатедагоги разных стран активно используют различные способы учебной деятельности: «дескриптивный» (пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий); «личный» (описание отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст); «аналитический» (анализ структуры медиатекста, языковых особенностей, точек зрения); «классификационный» (определение места произведения в историческом контексте); «объяснительный» (формирование суждений о медиатексте в целом или о его части); оценочный (заключение о достоинствах медиатекста на основе личностных, нравственных или формальных критериев).

В итоге учащиеся должны не только получить радость от общения с медиакультурой, но и интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развитие сюжета), связать его со своим опытом и опытом других (поставить себя на место персонажа, оценивать факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.), реагировать на произведение (написать рецензию, минисценарий и т.д.), понимать культурное наследие (видеть личную, историческую, национальную, всемирную перспективу и т.д.), приобретать знания (знакомиться с основными видами и жанрами медиакультуры, определить развитие какой-либо темы в различных жанрах, в различные исторические эпохи, изучать основные направления стилей, приемов, творчество выдающихся мастеров), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. Формирование данных умений, бесспорно, способствует пониманию аудиторией места медиакультуры в обществе, так как она связана с социальными, политическими, экономическими, религиозными и интеллектуальными аспектами жизни людей; развитию эстетического сознания (восприятия, вкуса и пр.), творческой индивидуальности учащегося (студента).

Примечания

1. Баженова Л.М. В мире экранных искусств. Книга для учителей начальных классов, воспитателей, родителей. - Изд-во ВИПК, ВИКИНГ, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. - 71 с.
2. Баранов О.А. Экран становится другом. - М.: Просвещение, 1979. - 96 с.
3. Бернштейн А.Я. На уроке - художественный фильм. - М.: Изд-во БПСК, 1971. - 52 с.
4. Вайсфельд И.В. Кинопедагогика в современном мире//Специалист. - 1993. - № 2. - С. 19.
5. Гельмонт А.М. Кино как фактор воспитания//Вестник просвещения. - 1927. - № 5. -С.9-21.
6. Кино - дети - школа/Под ред. А.М.Гельмонта. - М.: Работник просвещения, 1929. - 240 с.
7. Коноткин Э.О., Полторак Д.И., Цесарский Л.Д., Якушина Л.С. Использование средств звукозаписи в учебном процессе. - М.: Высшая школа, 1975. - 156 с.
8. Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.
9. Люблинский П.И. Кинематограф и дети. - М.: Право и жизнь, 1925. - 122 с.
10. Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции // Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 68-75.
11. Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 176 с.
12. Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. - М.: Просвещение, 1988. - 191 с.
13. Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы)//Кино: прокат, реклама, методика, практика. М.: Союзинформкино, 1986. - 32 с.
14. Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
15. Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. Книга для старшеклассников. - М.: SVR-Аргус, 1995.-224 с.
16. Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М.: МП Новая школа, 1993. - 90 с.
17. Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книж. изд-во, 1990.-80 с.
18. Федоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию учащейся молодежи//Специалист. - 1994. - № 1. - С. 15-19.
19. Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. - 2000. - № 2. - С. 33-38.
20. Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
21. Федоров А.В. Экранные искусства и молодые зрители//Средства массовой коммуникации и проблемы развития личности ребенка/ Под ред. А.В.Шарикова. - М.: ЮНПРЕСС, 1994. - С.55-57.
22. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
23. Шариков А.В. Проблемы изучения средств массовой коммуникации в школах Запада//Сов. педагогика. - 1988. - № 5.
24. BARTHES, R. (1964). ELEMENTS DE SEMIOLOGIE. COMMUNICATIONS, 4, 91-135.
25. BAZALGETTE, C. (ED.) (1992) MEDIA EDUCATION WORLDWIDE: UNESCO. 256 P.
26. BOSTON UNIVERSITY SCHOOL OF PUBLIC COMMUNICATION (1981). TELEVISION LITERACY: CRITICAL TELEVISION VIEWING SKILLS. BOSTON: DENDRON PRESS, 4-100.
27. BUCKINGHAM, D. (ED.) (1990) WATCHING MEDIA LEARNING. LONDON: FALMER PRESS.
28. CARLSSON, U. & VON FEILITZEN, C. (EDS.) (1998). CHILDREN AND MEDIA VIOLENCE. GOTEBORG: UNESCO. 387 P.
29. CONSIDINE, D., HALEY, G.E. (1999). VISUAL MESSAGES. 371 P.
30. DE FLEUR, M.L., & BALL-ROKEACH, S. (1989). THEORIES OF MASS COMMUNICATION. NEW YORK: LONGMAN, 187.
31. ECO, U. (1970). SEMIOLOGIE DES MESSAGES VISUELS. COMMUNICATIONS, 15, 11-51.
32. FEDERMAN, J. (ED.) (1997). NATIONAL TELEVISION VIOLENCE STUDY. VOL.2. SANTA BARBARA: CENTER FOR COMMUNICATION AND SOCIAL POLICY UNIVERSITY OF CALIFORNIA. 54 P.
33. GERBNER, G. & GROSS, L. (1976). LIVING WITH TELEVISION. JOURNAL OF COMMUNICATION. 26, SPRING, 173-199.
34. HART, A. (1997). MEDIA EDUCATION IN THE GLOBAL VILLAGE SOUTHAMPTON: MEDIA EDUCATION CENTER.
35. HART, A. (ED.) (1998). TEACHING THE MEDIA. INTERNATIONAL PERSPECTIVES. LONDON. LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS.
36. KUBEY, R. (ED.) (1997). MEDIA LITERACY IN THE INFORMATION AGE. NEW BRUNSWICK (U.S.A.) AND LONDON /U.K.
37. LEAVIS, F.R., & THOMPSON, D. (1948). CULTURE AND ENVIRONMENT. LONDON: CHATTO AND WINDUS.
38. MASTERMAN L. (1998). 18 PRINCIPLES OF MEDIA EDUCATION. MEDIA CY. VOL. 17. N 3.
39. MASTERMAN, L. (1988). TEACHING THE MEDIA. LONDON: COMEDIA PRESS.

40. MASTERMAN, L. (1997). A RATIONAL FOR MEDIA EDUCATION. MEDIA LITERACY IN THE INFORMATION AGE. NEW BRUNSWICK (U.S.A.) AND LONDON (U.K.): TRANSACTION PUBLISHERS, 15-68.
41. MCLUHAN, M. (1973). UNDERSTANDING MEDIA. FALMOUTH.
42. MCQUAIL, D. (1987). MASS COMMUNICATION THEORY: AN INTRODUCTION. BEVERLY HILLS, CALIFORNIA: SAGE, 275.
43. MEDIA EDUCATION (1984). P.: UNESCO. 211 P.
44. METZ, C. (1964). LE CINEMA: LANGUE OU LANGAGE? COMMUNICATIONS, 4, 52-90.
45. MINKKINEN, S. (1978). A GENERAL CURRICULAR MODEL FOR MASS MEDIA EDUCATION. PARIS: UNESCO, 28-106.
46. SCHRAMM, W. & ROBERTS, D. (EDS.) (1971). THE PROCESS AND EFFECTS OF MASS COMMUNICATION. URBANA: UNIVERSITY OF ILLINOIS PRESS, 6.
47. SINGER, D.G., SINGER, J.L. & ZUCKERMAN, D.M. (1981). GETTING THE MOST OUT OF TV. SANTA MONICA, CALIFORNIA: GOODYEAR PUBLISHING BOOK, 71-76.
48. TYNER, K. (1998). LITERACY IN THE DIGITAL WORLD: TEACHING AND LEARNING IN THE AGE OF INFORMATION. MAHWAH, NJ: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES. 291 P.
49. WNET/THIRTEEN (1980). CRITICAL TELEVISION VIEWING: A TRAINING MANUAL FOR TEACHERS TRAINERS. NEW YORK: CAMBRIDGE, 46-49.
50. WORSNOP, C.M. (1994). SCREENING IMAGES: IDEAS FOR MEDIA EDUCATION. MISSISSAUGA: WRIGHT COMMUNICATION. 179 P.

1.4. Терминология медиаобразования

This work was supported by the Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation, grant N 18/2000

Термин «медиа» происходит от латинского “media” (средство) и в современном мире повсеместно употребляется как аналог термина СМК – средства массовой коммуникации (печать, фотография, радио, кинематограф, телевидение, видео, мультимедийные компьютерные системы, включая Интернет). При этом в формулировках «медиа», принятых в разных странах, как правило, нет разночтений. Они отличаются только стилистически.

Вместе с тем, как и в педагогической науке в целом, так и в медиаобразовании не существует единой, принятой во всех странах мира терминологии. Как правило, не только национальные научные школы, но и отдельные ученые разных стран предлагают свои варианты формулировок таких ключевых понятий, как «медиаобразование», «медиакультура», «медиаграмотность» и т.д. К примеру, в документах ЮНЕСКО медиаобразование (media education) понимается как «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования СМК как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких, как, например, математика, физика или география» (10, 8). Лидеры британской системы медиаобразования К.Базэлгэт и Э.Харт (8, 202) убеждены, что суть медиаобразования в изучении шести так называемых ключевых понятий: «источник медиаинформации» («media agencies»), «категории медиа» («media categories»), «технологии медиа» («media technologies»), «медиаязыки» («media languages»), «аудитория медиа» («media audiences»), «репрезентации медиа» («media representations»). Ведущий российский специалист в области медиаобразования Ю.Н.Усов считал, что медиаобразование – это процесс развития личности средствами и на материале средств массовой коммуникации (3, 16). А.В.Шарилов предлагает понимать под медиаобразованием образование в области массовой коммуникации, приобщение к «тайнам и закономерностям этого чрезвычайно важного феномена» (5, 4). А С.Н.Пензин добавляет, что медиаобразование не может ограничиваться обучением аудитории грамотности, необходим «синтез эстетического и этического» (1, 45). Терминология российского медиаобразования (на основе работ О.А.Баранова, И.В.Вайсфельда, И.С.Левшиной, О.Ф.Нечай, С.Н.Пензина, Г.А.Поличко, А.В.Спичкина, А.В.Федорова, Ю.Н.Усова, А.В.Шарилова и других) была обобщена на страницах журнала «Искусство и образование» (4, 33-38).

Во многих англоязычных странах термин «медиаобразование» заменяется аналогом – «медиаграмотность» (“media literacy”). Однако этот термин, как правило, не употребляется во франкофонных (“l’education aux medias” - медиаобразование), испаноязычных (“education para los medios” - медиаобразование) или германоязычных (“mediendidaktik” – медиапедагогика) государствах.

Впрочем, несмотря на эти разночтения, можно смело утверждать, что самое сильное влияние на формирование западной терминологии, теории и методики медиаобразования, оказал британский ученый Л.Мастерман, считающий, что цель медиаобразования заключается не только в воспитании критического мышления, но и «критической автономии» (9). С ним полностью согласна американка П.Офдерхейд, полагающая, что медиаграмотность направлена на развитие в человеке «критической автономии относительно медиа. Главное в медиаграмотности широкий спектр информирования в гражданской, социальной, потребительской областях, в отношении эстетического восприятия и творчества» (8, 79). Похожую трактовку медиаобразованию дает и другой американский педагог и исследователь – Р.Кьюби. Он видит его цель в том, чтобы «дать учащимся понимание того, как и почему медиа отражает общество и людей» (7, 27), но в еще большей степени, чтобы «развивать аналитические способности и критическое мышление по отношению к медиа» (7, 27), плюс изучение языка средств массовой коммуникации.

Что касается понятия «медиаграмотность», то оно ведет свое начало от терминов «критическое видение» и «визуальная грамотность», которые использовались по отношению к экранным медиа в прошлые десятилетия (6, 125). В научной литературе встречаются также такие термины, как «технологическая грамотность», «информационная грамотность», «компьютерная грамотность» и т.д. Д.Консидайн (6, 125) подчеркивает, что в настоящее время в США используются оба термина: «медиаобразование» (“media education”) и «медиаграмотность» (“media literacy”). Однако, по мнению исследователя, второй термин больше известен широкой публике. В этом случае, под медиаобразованием иногда понимают получение учащимися знаний о медиа. Впрочем, Л.Мастерман, К.Ворсноп, А.В.Шарилов, А.В.Спичкин, многие другие ученые и преподаватели считают, что медиаграмотность – это часть более широкого и емкого понятия – медиаобразования. Эта тенденция находит сегодня все больше сторонников, хотя многие медиапедагоги практически ставят знак равенства между двумя этими терминами.

Анализ научной литературы (О.А.Баранов, К.Бэзэлгэт, И.В. Вайсфельд, К.Ворсноп, Л.С.Зазнобина, И.С.Левшина, Л.Мастерман, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, А.В.Спичкин, К.Тайнер, Ю.Н.Усов, А.В.Шарилов, Э.Харт и др.) показывает, что за последние десятилетия сложилась определенная система основных терминов, которыми оперирует медиаобразование:

- «адресат медиаобразования» (“the addressee of media education”) – школьник, студент, учитель, преподаватель, работник медиасферы (медиатеки, учебного телевидения и т.д.);
- «ассоциация» (“connotation”) – процесс, при котором возникает смысловая связь между образами и представлениями медиатекста;
- «аудиовизуальное мышление» (“audiovisual thinking”): творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотнесении и образных обобщениях частей экранного текста;
- «жанр» (“genre”) – группа медиатекстов, выделенных на основе сходных черт их внутреннего строения (трагедия, комедия, драма, мелодрама, интервью, репортаж и т.д.);
- «задачи медиаобразования» (“tasks of media education”) – обучить грамотно «читать» медиатекст; развить способности к восприятию и аргументированной оценке информации, развивать самостоятельность суждений, критического мышления, предпочтений, эстетического вкуса; интегрировать знания и умения, получаемые на различных учебных занятиях, в процессе восприятия, анализа и творческой деятельности;
- «зум» (“zoom”) – переменный фокус, создающий видимость приближения или удаления от объекта съемки;
- «кадр» (“shot”) – основная единица структуры экранного произведения, один длящийся кусок аудиовизуального текста, начинающийся и заканчивающийся стыком с другим куском; «установочный кадр» (“establishing shot”); «кадр общего плана» (“long shot”), «кадр среднего плана» (“medium shot”)
- «кинообразование» (“film education”) – процесс образования и развития личности средствами и на материале киноискусства с целью формирования культуры общения с экраном, творческих, коммуникативных способностей, умений интерпретации, анализа и оценки кинотекста, обучения различным формам самовыражения при помощи кинотехники. Содержание кинообразования: основы киноведения (виды и жанры киноискусства, функции кинематографа в социуме, киноязык, история киноискусства и т.д.), сведения об основных областях применения теоретических знаний (профессиональный и любительский кинематограф, киноvideoproкат, кино клубное движение, телевидение, учреждения досуга, образовательные учреждения и т.д.), практические творческие задания на материале киноискусства.
- «кинотекст» (“film text”, “film construct”) – сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре кинематографа (игровой, документальный, анимационный, учебный, научно-популярный фильм);
- «ключевые понятия медиаобразования» (“key concepts of media education”) – «восприятие», «художественно-творческая деятельность», «воспроизведение», «интерпретация», «анализ», «оценка», «источник информации», «освоение информации», «категория медиатекста», «язык медиатекста», «технология», «аудитория». При этом некоторые деятели медиаобразования (к примеру, С.Н.Пензин) считают, что к ключевым аспектам (принципам) медиаобразования следует отнести также единство рационального и эмоционального в эстетическом восприятии и «синтез эстетического и этического», т.к. нельзя ограничиваться обучением аудиовизуальной грамотности. Кроме того, необходимо понимание, что медиа – это не реальность, а ее отражение, репрезентация через систему знаков, символов и т.д.;
- «код» (“code”) – результат приведения в систему неких условных понятий, чтобы знакомая с «кодом» аудитория могла опираться на него при восприятии, интерпретации и анализе медиатекста (например, марка студии, эмблема и пр.);
- «коллаж» (“collage”) – использование разнотильных объектов и фактур в одном медиатексте;
- «критическая автономия» (“critical autonomy”) – сформированная на базе критического мышления независимость суждений и анализа медиатекста;
- «критическое мышление» (“critical thinking”) – аналитический процесс, основанный на развитом «аудиовизуальном восприятии» и «аудиовизуальном мышлении». Данный процесс приводит к интерпретации и оценке смысла (в том числе и «зашифрованного») медиатекста;
- «купирование» (“crop”) – усечение аудиовизуального образа медиатекста;
- «медиа» (“media”): - «средства массовой коммуникации» - технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между субъектом (автором медиатекста) и объектом (массовой аудиторией);
- «медиавоздействие» (“effects”, “media effects”) – воздействие медиатекстов на аудиторию: в сфере воспитания и образования, развития сознания, формирования поведения, взглядов, реакций, откликов, распространения информации и т.д.;
- «медиавосприятие» (“mediation”): восприятие «медиа реальности», чувств и мыслей авторов экранных произведений (текстов);
- «медиаграмотность» (“media literacy”) - умение анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, умение «читать» медиатекст;
- «медиаискусства» (“media arts”) – искусства, основанные на медиаформе (то есть форме средств массовой коммуникации) воспроизведения действительности (средствами печати, фотографии, радио, грамзаписи, киноискусства, художественного телевидения, видеоарта, компьютерной графики и т.д.);
- «медиакультура» (“media culture”) – совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» или «аудиовизуальная культура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторством, усваивать новые знания в области медиа;
- «медиаобразование» (“media education”) – процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекста, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Содержание медиаобразования: основы искусствоведения в медиасфере (виды и жанры медиа, функции медиа в социуме, язык медиа, история медиакультуры и т.д.), сведения об основных областях применения теоретических знаний (профессиональные средства массовой информации, любительская медиасфера, каналы распространения медиа, кино клубные движения в медиасфере, учреждения досуга, образовательные учреждения и т.д.), практические творческие задания на медиаматериале.

- «медиа́текст» (“media text”, “media construct”) – сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.);
- «методика медиаобразования» (“methodology of media education”) – процесс обучения основам медиакультуры в плане содержания данного образования и деятельности педагога и ученика, с учетом, вариативности, импровизации, диалогической формы преподавания и учения и требований к составляющим образовательного процесса;
- «методы медиаобразования» (“methods of media education”): способы работы педагога и ученика, при помощи которого достигаются цели медиаобразования. Типичные методы: словесные (рассказ, лекция, беседа, взаимообогащающий диалог, обсуждение, анализ, дискуссия и т.д.); наглядные (просмотр аудиовизуального материала), репродуктивные, исследовательские, эвристические, проблемные, игровые (моделирование художественно-творческой деятельности создателей медиатекста, импровизация и т.д.); Данные методы основаны на следующих дидактических принципах: социокультурное развитие творческой личности в процессе обучения, научность, систематичность и доступность обучения, связь теории с практикой, наглядность, активность аудитории, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с окружающей действительностью, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся
- «монтаж» (“montage”, “cutting”, “cut”) – процесс создания экранного произведения путем «сборки», «склеивания» единого целого из отдельно взятых кадров;
- «монтажная запись» (“cutting recording”). – последовательная покадровая запись содержания медиа/кинотекста, включая номер кадра, крупность плана, движение камеры, содержание кадра – аудиовизуальный ряд, спецэффекты и т.д.;
- «монтажная фраза» (“cutting phrase”)– последовательность кадров, объединенных общим смыслом;
- «обозначение» (“denotation”) – процесс, когда те или иные значения задаются медиатекстом;
- «план» (“frame”) – масштаб изображения (общий, средний, крупный, деталь); «установочный план» – «крупный план» – “close-up”;
- «предмет медиаобразования» (“subject of media education”) – взаимодействие человека с медиа, медиаязык и его использование в социуме, медиа и его функционирование в социуме, система знаний и умений, необходимых человеку для полноценного восприятия и анализа медиатекстов, для социокультурного развития творческой личности;
- «ракурс» (“angle”) – угол съемки, угол «зрения» камеры по отношению к изображаемому объекту;
- «раскадровка» (“storyboard”) – покадровое планирование экранного медиатекста на предварительной стадии его создания;
- «ритм» (rhythm) – одно из средств формообразования в медиатексте, основанное на закономерной повторяемости в пространстве или во времени неких элементов через соизмеримые интервалы;
- «символ» (“symbol”); - условный знак, обозначающий иной смысл, образ предмета, который имеет несколько значений;
- «смысловые части (единицы) медиатекста» (“parts of media text’s meaning”) - события, сцены, эпизоды, кадры, элементы композиции, создающие единый медиатекст;
- «средства массовой информации» (“means of mass information”) – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения и распространения информации для массовой аудитории;
- «средства массовой коммуникации» (“means of mass communication”) - технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между субъектом (коммуникантом) и объектом (коммуникатором);
- «сцена» (“scene”) – часть медиатекста, ограниченная местом действия;
- «сценарий» (“film script”, “scenario”) – литературная основа медиатекста;
- «сюжет» (“subject”; “topic”) – содержание действия, «осмысленная фабула» медиатекста;
- «тема» (“theme”) – жизненный материал медиатекста;
- «условность медиатекста» (“convention”) – элементы кода, общепринятый способ извещения о специфическом значении той или иной части медиатекста;
- «фабула» (“plot”, “story”) – цепь событий в сюжете медиатекста;
- «формы медиаобразования» (“forms of media education”): интеграция в традиционный учебный предмет, автономные уроки, лекции, семинары, факультативы, кружки, медиа/киностудии, медиа/киноклубы, обязательный предмет в специализированных учебных заведениях, спецкурсы;
- «экранные (аудиовизуальные) искусства» (“screen (audiovisual) arts”) – искусства, основанные на экранной форме воспроизведения (киноискусство, художественное телевидение, видеоарт, компьютерная графика и т.д.) действительности;
- «экранный образ» (“screen image”) – материализация авторского замысла в конкретной аудиовизуальной, пространственно-временной форме экранного повествования;
- «эпизод» (“episode”) – часть медиатекста, состоящая из одной или нескольких сцен, которые объединены общей темой, общим конфликтом;
- «язык медиа» (“discourse”, “media language”) - комплекс средств и приемов экранной выразительности.

Примечания

1. Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
2. Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
3. Усов Ю.Н. Медиаобразование в России (на материале экранных искусств). Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. – М., 1995. – 18 с.
4. Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. – 2000. – № 2. – С. 33-38.
5. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. – 66 с.
6. Considine, D. (1999). Media Education in United States of America. In: Educating for Media and the Digital Age. Country Reports. Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, 125-128.

7. Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), 58-69.
8. Kubey, R. (Ed.) (1997). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.). 484 p.
9. Masterman L. (1988). *Teaching the Media*. London. Comedia Press.
10. *Media Education* (1984). P.UNESCO, 211 p.

Глава 2. Медиаобразование в России

2.1. Краткая история медиаобразования в России

This work was supported by the Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation, grant No.: 18/2000

Медиаобразование можно четко разделить на три основных направления: 1) образование будущих профессионалов - журналистов, сценаристов, режиссеров, операторов, актеров, киноведов и др.; 2) образование будущих медиапедагогов в университетах; 3) медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах и вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным в традиционные дисциплины или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.).

Как и всё образование в целом, медиаобразование в России долгие годы находилось под жестким идеологическим давлением. Доступ ко многим источникам (фильмам, радио/телепередачам, книгам, журналам, газетам, фотографиям, звукозаписям) был затруднен по цензурным мотивам. Однако медиаобразование в России существует уже около 80 лет.

Осенью 1919 года в Москве была открыта первая в мире киношкола (сейчас это ВГИК - Всероссийский государственный институт кинематографии). ВГИК готовил и готовит специалистов по всем основным направлениям, связанным с созданием фильмов, их финансированием, прокатом, анализом в прессе и т.д. В том же 1919 году в Петербурге возник еще один университет - Высший институт фотографии и фототехники. Профессионалов в области кино пытались в 20-е годы выпускать и другие институты, но к началу 30-х они исчезли из-за разного рода экономических и идеологических причин.

Важным компонентом общего медиаобразования в нашей стране в 20-х годах были киноклубы, любительские кинофотостудии и сеть кружков «юнкоров» (юных корреспондентов). С 1925 года в России интенсивно работало Общество друзей советского кино (ОДСК). В Центральный совет этого общества входили С.Эйзенштейн, В.Пудовкин, Д.Вертов, В.Туркин и другие известные российские кинематографисты. «Плакаты с призывом «Все в ОДСК!» появились тогда даже в небольших провинциальных городках. Агитфильмы с тем же призывом демонстрировались перед началом игровых картин» (8, 6). Почти каждая ячейка ОДСК стремилась приобрести кинокамеру для съемок местной хроники. Во всяком случае, в середине 20-х годов в Москве было около 50 коллективов ОДСК, у которых имелась киноаппаратура, а в Питере - таких групп было 93 (8, 7). Аналогичные кружки, в которых показывали, смотрели, обсуждали и снимали фильмы, читались лекции, проводились выставки, работали в Астрахани, Вологде, Ростове-на-Дону, Воронеже, Томске, Омске, Новосибирске, Иркутске, Подольске и других городах. По инициативе Центрального совета ОДСК в Москве были открыты специальные учебные курсы для кружковцев со всей страны, преподавателями которых были Н.Зархи, А.Роом, В.Пудовкин и другие видные деятели российского киноискусства. Тексты лекций, прочитанных на этих курсах, издавались в виде методических брошюр. В 1928 году состоялась первая Всероссийская конференция ОДСК, делегаты которой представляли около 60-ти отделений и ячеек. В течение нескольких лет ОДСК (В 1929 году у него несколько изменилась аббревиатура - ОДСКФ - Общество друзей советской кинематографии и фотографии) издавало свою газету под названием «Кино». В 1930 году это общество объединяло 110 тысяч членов. При этом «Уставом ОДСКФ предусматривались следующие задачи: изучение массового зрителя и политико-воспитательная работа с помощью кино, развитие кинофотолюбительства; использование кино в школах; содействие превращению кинотеатров в подлинные очаги культуры» (29, 26). Нехватка аппаратуры заставляла активистов ОДСКФ идти на самые невероятные шаги. К примеру, в первой половине 30-х ребята из школьного кружка в Новосибирске сделали киноаппарат из жести по собственным чертежам, приладили к нему оптику из фотоаппарата и даже сняли этой камерой несколько короткометражных сюжетов (8, 42).

В 20-х годах медиаобразование на материале прессы, фотографии и кино набирало силу и в обычных школах. 24 января 1927 года при активном участии ОДСК в Москве состоялось совещание по вопросам детского и школьного кино. В своем постановлении совещание констатировало, что в этом вопросе предстоит сделать еще многое: слабо разработана методика педагогической работы с юными зрителями, киносеансы для детей и подростков еще мало распространены. Поэтому было рекомендовано разработать указания по ведению учебной и воспитательной работы на киноматериале (учитывая при этом различные типы восприятия детей), организовать выпуск фильмов для детей, которые должны идти в специальных детских кинотеатрах, скоординировать на этом направлении усилия образовательных и культурных организаций и учреждений (14, 111-115). В 1927 году на официальном уровне была выдвинута идея введения «курса по киноработе среди детей» в программу педагогических техникумов. Существовавший тогда в Москве Институт методов внешкольной работы одной из своих задач выдвинул «выработку организационных форм, содержания и методов массовой работы с детьми в кино» (10, 20), изучение запросов юных зрителей, кинофикацию школ, создание сети детских кинотеатров со специальными работниками - кинопедагогами. Ведущий научный сотрудник Института методов внешкольной работы Ю.И.Менжинская считала, например, что кинообразование учащихся должно быть основано на систематическом проведении бесед о фильмах, включая разговор об их содержании, языке, средствах выразительности (11, 5-14).

В 1925 году вышла одна из первых в России книг по проблемам кинообразования - «Кинематограф и дети». Ее автор П.И.Люблинский рассуждал о влиянии кино на школьную аудиторию, о возможных педагогических подходах использования экранного искусства в тогдашних условиях (15). Другой известный педагог, А.М.Гельмонт (1895-1963), был убежден, что кинообразование должно быть основано на изучении детского кинозрителя (как воспринимают дети разного возраста кино вообще и отдельные типы кинокартин в частности?; какое воздействие оказывает кино на детей?; на какие именно стороны детского поведения оно воздействует? и т.д.), на разработке методики «преподнесения детям кинокартин» (объем кинопоказа, техническая оснащенность детского кинотеатра, кинопедагогическая работа с детской аудиторией), на создании специальных фильмов для детской аудитории (12, 9-21). Под редакцией А.М.Гельмонта в 1929 году вышел солидный сборник статей «Кино - дети - школа» (16), в который были включены методические материалы по

кинообразованию школьников. В 1933 году А.М.Гельмонт опубликовал еще одну свою работу - «Изучение детского кинозрителя» (17), где была описана методика анкетирования, бесед, конференций со школьниками, наиболее эффективные приемы анализа сочинений и других письменных работ и продуктов творчества учащихся на темы, связанные с киноискусством.

По данным Б.Н.Кандырина только за два месяца 1928 года в Москве киноуроками было охвачено 35 тысяч детей (13, 57): «Перед началом сеанса лектор, кинопедагог (...) читает вступительное слово, в котором бегло упоминается пройденная тема. Во время демонстрации картины лектор проводит обычный урок, иллюстрируя свою речь кадрами, проходящими перед глазами зрителя на экране. По мере надобности просмотренный материал закрепляется после сеанса на занятиях в школе. Программы киноуроков подбираются и монтируются ОДСК (...). Утренники обслуживаются специалистами-кинопедагогами, ведущими работу с детьми, как в фойе, так и в зрительном зале. Форма работы в фойе перед началом сеанса во многом зависит от помещения театра. Обычно с детьми проводятся беседы о просмотренных картинах, любимых актерах, объясняется техника киноуроков и т.п. (...) Тут же в фойе развешаны плакаты и рисунки, подготавливающие ребят к восприятию фильма. (...) Перед началом сеанса в зрительном зале читается вступительное слово, в котором кинопедагог, не рассказывая содержания картины и почти не касаясь его, вводит зрителей в обстановку и настроение картины. От удачного построения вступительного слова во многом зависит успешность проведения сеанса» (13, 57-58). Российские кинопедагоги тех лет активно использовали также такие формы работы, как организация выпуска стенгазеты с рецензиями, рисунками и заметками о кино самих ребят, школьные кинокружки и т.д.

Параллельно шло активное развитие медиаобразования школьников и молодежи на материале прессы. «Правительство активно способствовало этому процессу, преследуя (...) две основные цели: широкое распространение коммунистической идеологии; ликвидацию неграмотности населения (напомним, что почти половина населения даже не умела читать). Эти две цели были теснейшим образом связаны между собой. И это вело к значительному увеличению роли медиа в советском обществе. (...) Наблюдается появление десятков газет и журналов, создаваемых разного рода организациями школьников, союзами молодежи и т.п. Часто «юнкеры» и «деткоры» объединялись в кружки, в которых профессиональные журналисты обучали их готовить материалы для газет и журналов» (19, 29-30). Многотиражная пресса, стенгазеты в 20-е годы выпускались коллективами учащихся практически во всех российских городах той эпохи. Отмечу еще одну необычную форму прессы - «живую газету», то есть драматизацию «выпусков новостей» или театрализацию информации. Иногда это напоминало своего рода «телевещание» без эфира, иногда - веселый театральный «капустник» (20; 26). В связи с усилившимся влиянием радио оно также становится одним из средств образования школьников (21).

Однако многие творческие начинания в российском медиаобразовании были ликвидированы сталинским режимом в 1934 году, когда было принято решение распустить ОДСКФ. Со второй половины 30-х до первой половины 50-х разрешены были в основном лишь «пропагандистские киномероприятия», деятельность любительских кружков фотокиносъемки (23; 24; 27), да выпуск стенгазет, полностью превращенных в пропагандистский рупор сталинского режима. На первый взгляд, такое решение выглядело парадоксально: зачем нужно было уничтожать массовую организацию, находящуюся под строгим идеологическим контролем, провозгласившую своим лозунгом пропаганду социалистических идей и достижений нового строя средствами кино и фотографии? Однако резоны, и притом - основательные, все-таки были. Несмотря на строгую цензуру, дискуссионные клубы ОДСКФ в той или иной степени развивали не только самодетельное творчество, но и критическое мышление аудитории, а, следовательно, могли вызвать и нежелательные для тогдашних властей мысли, касающиеся не только фотографии, прессы или кино, но и окружающей жизни, социального устройства страны. Да и камеры любителей из ОДСКФ тоже могли снять что-то не слишком парадное, не санкционированное свыше...

«Система тоталитарного мышления нанесла огромный вред не только художественному процессу, но и зрителю. Мощная машина образования и воспитания ориентировала и художника и зрителя на однозначность, на стандарт. Важные особенности передовых тенденций кинообразования в нашей стране заключались в расшатывании однозначности, причем не только в специфической области экранных зрелищ, но и в педагогике, теории кино в целом» (1, 4).

Борьба с «критическим мышлением» в области медиаобразования шла во второй половине 30-х - первой половине 50-х годов и в высшей школе. Многие киновузы были закрыты, либо перепрофилированы, поэтому аудиовизуальное образование в России было сосредоточено только в двух высших учебных заведениях (еще несколько вузовских факультетов готовили профессиональных журналистов).

Движение медиаобразования в обычных российских вузах и школах стало возрождаться только в конце 50-х - начале 60-х годов XX века. Стало увеличиваться число учебных заведений, в которых проводились занятия по кинообразованию (Москва, Петербург, Воронеж, Ростов, Самара, Курган, Тверь, Таганрог, Екатеринбург и др.). Начиная с 1957 года в России снова стало развиваться кинолюбительское и кинолюбительское движение, объединившее тысячи поклонников десятой музы разного возраста. В 1967 году в Москве был проведен первый ширококомасштабный семинар по кинолюбительскому движению, на котором присутствовали представители 36 кинолюбительских стран. Далее такого рода акции были продолжены (Воронеж, Самара, Пущино и т.д.). Кинолюбителям (как, впрочем, и кинообразованию) активно помогали киноведы Н.А.Лебедев, Д.С.Писаревский, И.В.Вайсфельд, Л.И.Пажитнова, «кинокритики с педагогическим уклоном» И.С.Левшина, Л.А.Рыбак, режиссер Г.Л.Рошаль и другие. Уставы многих клубов предусматривали не только просмотры и обсуждения фильмов, но и изучение истории киноискусства, творчества выдающихся мастеров, социологические исследования и т.д. (17, 52-54).

Ячейки кинолюбителей стали возрождаться в Москве, Питере, Азове, Владимире, Выборге, Уфе, Иваново, Иркутске, Красноярске, Магнитогорске, Орле, Перми, Петропавловске-Камчатском, Таганроге, Туле, Тюмени, Тобольске, Самаре, Саратове, Серпухове, Ростове-на-Дону, Рыбинске, Рязани, Челябинске, Ярославле и других городах. Это движение развивалось и в сельской местности - в Московской, Псковской, Новосибирской, Омской и других областях. В рамках Всемирного фестиваля молодежи и студентов в Москве состоялась международная встреча по любительскому кино, а чуть раньше прошел первый Московский фестиваль самодетельного кинотворчества. В 1959 году открылся первый Всесоюзный смотр любительских фильмов, на который было прислано более 500 лент. В том же году российские кинолюбители получили возможность выйти на арену международных фестивалей. Успешно прошли и следующие смотры работ кинолюбителей в 1962, 1964 и 1967 годах (с 1972 года такого рода смотры и конкурсы проходили уже практически

ежегодно). К 1967 году в стране насчитывалось около 4 тысяч любительских кинокружков и студий (8, 38). Некоторые из них стали своего рода медиакомплексам. Студийцы и кружковцы занимались социологическими исследованиями в области кино, изучали историю киноискусства, организовывали просмотры и дискуссии фильмов, выставки и кино вечера, снимали документальные, игровые и анимационные фильмы и т.д. Возрождались и движение юных корреспондентов и фотографов, школьных журналистов и т.д.

Социокультурная ситуация в нашей стране в то время способствовала огромному интересу к кино как со стороны учащихся, так и со стороны многих учителей. О видеотехнике и о персональных компьютерах тогда еще только мечтали фантасты. Фильмы по телевидению показывались редко, да и количество самих телеканалов было весьма ограничено (разве что в Москве их было несколько, в провинции зачастую транслировался лишь один канал). Посещаемость кинотеатров оставалась очень высокой (до 18 кинопосещений на одного человека в год: естественно, у школьников эта цифра была гораздо большей). Информации о кино (особенно - о зарубежном) не хватало. Для многих россиян экран был чуть ли не единственным окном в мир, прорубленным во все еще плотном «железном занавесе»...

В связи с большей доступностью 8-ми и 16-ти миллиметровых камер движение кружков и любительских киностудий в России продолжало активно развиваться вплоть до первой половины 80-х годов. Руководителей таких коллективов на одном из своих факультетов стали готовить Московский институт культуры, факультеты общественных профессий при некоторых педагогических институтах и университетах. Количество кружков и студий возросло с 5 тысяч (1974) до 11 тысяч (1983), а количество участников этих коллективов возросло с 60 тысяч до 120-150 тысяч человек (8, 53-60). Во второй половине 80-х многие из этих кружков стали переходить на съемки фильмов на видеопленку, что, бесспорно, упрощало и удешевляло съемочный процесс (не нужна была проявка и печать материала, не было надобности в громоздком кинопроекторе и т.д.).

В 60-е - 70-е годы были разработаны программы по основам киноискусства для школ и педагогических институтов. Эти программы были принципиально иными, чем многие другие. Их авторы избегали жесткой регламентации, догматической направленности - тех ограничений, той однозначности, которых требовали официальные теоретики соцреализма (1, 4-5). В методических указаниях к программам подчеркивалось, что соприкосновение с искусством должно доставлять радость познания: «задача не в том, чтобы готовить узких специалистов, так как стране не нужно 50 миллионов киноведов. Задача кинопедагогики - расширение духовного кругозора учащихся, развитие потенциалов личности» (1, 4-5). В этом смысле нельзя не согласиться с И.В.Вайсфельдом - занятия многих российских медиапедагогов можно определить «одним ведущим понятием: *диалог*» (1,5). Разрушается старая схема, когда учитель являлся в первую очередь источником информации познаний, а учащийся - воспринимающим устройством (1, 5), дается больший простор для творчества, импровизации, для игровых форм проведения занятий. При этом «игра рассматривается как своеобразное моделирование действительности (в этом контексте целесообразно обращение к психологическим исследованиям Эльконина). Игра помогает постижению внутренней динамики произведений, их глубинных истоков» (1, 5).

Впрочем, у некоторых российских деятелей медиаобразования можно было обнаружить и устаревшие педагогические подходы. К примеру, А.Я.Бернштейн был убежден, что «воспитание средствами киноискусства невозможно без систематического художественного контроля над тем, что ежедневно видит ученик в кинотеатре и по телевидению» (30, 7). Здесь, на мой взгляд, наблюдалась отчетливая переключка с аналогичными взглядами многих американских медиапедагогов (особенно 40-х-70-х годов), считавших, что главная задача медиаобразования - жесткий контроль, «информационная защита», «инъекционно-прививочные» технологии, направленные против вредного воздействия экрана, прессы и т.д.

В первой половине 80-х в Тушинском районе Москвы был проведен масштабный эксперимент по внедрению кинообразования в начальной и средней школе. Осуществлялись эксперименты по медиаобразованию (на материале прессы, кинематографа и телевидения) и в летних оздоровительных центрах («Океан», «Орленок»). Если говорить о вузах, то в основном там читались лекции и проводились практические занятия для будущих учителей, которые после окончания института занимались медиаобразованием в школах. Свой вклад в медиаобразование внесли и некоторые Институты усовершенствования учителей (Москва, Курган, Тверь), готовившие педагогов к работе со школьниками на материале киноискусства с помощью спецсеминаров и спецкурсов. В других университетах медиаобразование становилось частью общего эстетического образования.

При этом медиаобразование в обычных вузах и школах России не является обязательным. Как правило, это учебные курсы по выбору самих учащихся. Конечно, помимо факультативных предметов и кружковых занятий, специально посвященных медиакультуре, существуют и интегрированные курсы. В этом случае медиаобразование становится составной частью дисциплин эстетического (литература, изобразительное искусство, музыка, мировая художественная культура, эстетика), лингвистического (русский и иностранный языки), историко-философского (история, философия, право) и иных циклов.

К примеру, регулярное чтение спецкурса по киноискусству в Воронежском педагогическом институте стало проводиться с 1970 года. Затем подобные курсы стали читаться в Воронежском университете и Институте искусств, в некоторых школах города. С апреля 1965 года в Воронеже активно работает городской кино клуб. Есть в этом городе и другие кино клубные объединения. Аналогична структура очагов медиаобразования и в других российских городах (Москва, Петербург, Курган, Тверь, Ростов, Самара, Таганрог и др.). Как правило, речь идет о спецкурсах по медиаобразованию в ведущих городских вузах (университетах, педагогических институтах), о кино клубах, о кино факультативах, кружках юных кинофотолюбителей, журналистов - в школах, в учреждениях дополнительного образования и культуры.

В 1967 году был создан Совет по кинообразованию в школе и вузе при Союзе кинематографистов (Москва). Совет на общественных началах возглавлялся киноведом Н.А.Лебедевым. Затем Советом стал руководить киновед и теоретик кинодраматургии И.В.Вайсфельд, который еще в 1966, первым из российских деятелей медиаобразования, вышел на международную арену (выступление с докладом о проблемах кинообразования на конференции ЮНЕСКО в Риме). Среди российских деятелей кино/медиаобразования, начавших активную практическую работу в школах, вузах и кино клубах еще с начала 60-х годов, следует назвать Ю.Н.Усова, И.С.Левшину, З.С.Смелкову (Москва), Н.С.Горницкую (Санкт-Петербург),

С.Н.Пензина (Воронеж), Ю.М.Рабиновича (Курган), О.А.Баранова (Тверь), Е.В.Горбулину (Армавир), Э.Н.Горюхину (Новосибирск) и других.

С первых же дней своей работы Совет попытался объединить усилия медиапедагогов-энтузиастов из разных городов страны (Москва, Петербург, Армавир, Воронеж, Тверь, Курган, Самара, Новосибирск, Орел, Красноярск, Ростов, Таганрог, Тамбов, Екатеринбург, Уфа, Кирово-Чепецк и др.). Было налажено сотрудничество с Министерством просвещения, Академией педагогических наук и Государственным комитетом по кинематографии, в частности, по линии помощи в создании и публикации учебных программ, пособий, распространения практического опыта, организации семинаров и конференций. Начиная со второй половины 60-х, такого рода конференции проходили в Москве, Таллине, Алма-Ате, Ереване, Тбилиси, Петербурге, Киеве, Кургане, Болшево. В 1975 году в Москве прошла знаменательная международная консультационная встреча по кинообразованию, несколько позже – совместные семинары российских, немецких и венгерских медиапедагогов (4, 5).

Однако картина развития медиа/кинообразования «была далеко не идиллической. Постепенное занижение роли гуманитарного начала в средней и высшей школе было преградой для внедрения аудиовизуальной культуры и в целом эстетического воспитания средствами кино. Процесс торможения особенно усилился в 70-х - первой половине 80-х годов. (...) Созданный в Калининне в школе-интернате киномузей был переведен в школу № 26, а затем (в 1982 году) ликвидирован» (4, 6). Дело в том, что на всех этапах развития медиаобразования в России у него были не только сторонники, но и убежденные противники, которые боялись, к примеру, что «поспешное и неуклюжее осуществление идей школьного кинообразования может разрушить назойливым вмешательством непосредственный контакт между экраном и юными зрителями. Дескать, встанут из-за парт полчища обученных молодых критиков, стремящихся к общей усредненной оценке кинопроизведения, - конец зрительским радостям. Ведь чтобы наслаждаться киноискусством, нужно смотреть фильмы непредубежденно, привольно и непосредственно. (...) Нельзя приравнивать посещение кинотеатра к обязательным школьным занятиям. Нельзя замораживать любовь юной публики к кинематографу» (31, 4).

Однако, несмотря на все трудности, к 80-м годам в России наметился «процесс «углубления» медиаобразовательных исследований, переход от описания и обобщения чисто педагогического опыта к выявлению психологических и/или социологических пластов данного феномена; усиление интереса исследователей к проблеме детского творчества, связанного с медиа; «снижение» возраста детей, с которыми исследователи пытаются проводить медиаобразовательную работу; в 1980-е годы произошло «смещение» в начальную школу; повышение уровня обобщений в медиаобразовательных диссертациях» (19, 38-39).

В конце 80-х интенсивное развитие видео начало менять облик «клубного» и «студийного» движения в аудиовизуальной сфере. Для показа и съемки фильмов все больше использовались видеомэгафоны и видеокамеры. Стали возникать школьные телецентры и телестудии. Юные тележурналисты серьезно конкурировали с «юнкорами» традиционной прессы многотиражек и стенгазет (объединенных с 1990 года в Ассоциацию клубов начинающих журналистов). Впрочем, и традиционное медиаобразование школьников и молодежи на материале прессы не ставало свои позиции. Детско-юношеское агентство ЮНПРЕСС (С.Н.Щеглова и др.) развернуло здесь весьма активную деятельность, включающую проведение международных фестивалей детской прессы и конференций, публикацию учебно-методической литературы. Начиная с середины 90-х годов в поле деятельности этой организации органично вошел и Интернет. Определенные организационные изменения произошли и в сфере кинообразования. В 1988 году Совет по кинообразованию трансформировался в Ассоциацию деятелей кинообразования. В начале 90-х она вступила в Европейскую ассоциацию медиаобразования, а в конце 90-х была переименована в Российскую Ассоциацию кинообразования и медиапедагогики.

Вместе с тем, как уже отмечалось, медиаобразование в России на протяжении всех своих лет существования сталкивалось с многочисленными трудностями (идеологическими, финансовыми, техническими и др.). В 20-х - 80-х годах движение медиаобразования тормозил цензурный, политический контроль и слабая техническая оснащенность учебных заведений. Казалось бы, к началу 90-х годов XX века российские медиапедагоги получили, наконец, долгожданную свободу и самостоятельность при разработке программ и их практическом воплощении. В самом деле, идеологические и политические помехи исчезли (надеюсь, навсегда). Но технические, кадровые, методические трудности внедрения медиаобразования сохранились и к тому же усугубились финансовыми. Во многих учебных заведениях России в 90-е годы не было не только денег на аудиовизуальную аппаратуру, но и на зарплату учителей. По-прежнему лишь немногие вузы страны готовили будущих учителей к медиаобразованию учащихся...

Словом, резкое изменение социокультурной ситуации в России стало серьезным ударом по развитию медиаобразования. Бесспорно, в конце 80-х российские медиаобразователи получили существенную «перестроечную» государственную поддержку (например, в 1988-1991 годах общество Друзей кино - ОДК, включавшее Ассоциацию деятелей кинообразования, финансировалось из госбюджета). Однако с распадом Советского Союза госдотация быстро иссякла...

Конечно же, исчезновение остатков «железного занавеса» Восток-Запад в начале 90-х было важным демократическим шагом - россияне получили возможность (к сожалению, для многих весьма ограниченную финансовыми причинами) совершать зарубежные поездки, телевидение и кинематограф перестали быть для российских граждан единственным окном в мир. Начиная с 90-х годов прошлого столетия киноискусство (включая зарубежное) уже не являлось желанным дефицитом, и фильмы в огромных количествах демонстрировались по десяткам метровых, дециметровых, спутниковых, кабельных телеканалов. При этом репертуар интенсивно насыщается зрелищными боевиками, преимущественно американскими.

Сегодня этот процесс еще больше усилился: к уже перечисленным аудиовизуальным источникам добавились Интернет, DVD, CD-ROM и т.д. Огромное количество информации о мире медиа поступает из сотен газет, журналов и книг. К началу XXI века чуть ли не каждая городская российская семья обзавелась домашним видеомэгафоном. Перестали быть редкостью компактные видеокамеры, которые легко можно использовать в домашних условиях. Семимильными шагами распространяется компьютерная техника, включающая интерактивную систему игр и т.д. Спрашивается, может ли в этих условиях сохраняться повышенный «дефицитный интерес» молодежи к медиакультуре (например, очень высокая посещаемость кинотеатров, кинолекториев, кружков, киноклубов), свойственный «закрытому

обществу» 60-х-70-х? И может ли школьный учитель, как правило, порядком отставший от своих учеников по части знакомства с экранной продукцией, быть для них авторитетом в области медиа? Вопросы, понятно, риторические...

И все-таки медиаобразование в России продолжает развиваться и в этих нелегких условиях. Созданная президентом Российской Ассоциации деятелей кинообразования Г.А.Поличко фирма «ВИКИНГ» («Видеокинограмотность») успешно воплотила ряд интересных проектов. К примеру, в мае 1991 года на базе Московской средней школы № 1057 открылся первый в России специализированный кинолицей. Были проведены международные конференции по медиаобразованию в Ташкенте (1990) и в подмосковном Валуево (1992), российско-британские семинары по медиаобразованию в Москве (1992, 1995). Был сделан первый (и, увы, единственный) выпуск Всероссийских высших кинопедагогических курсов в Москве. Общее число педагогов - членов Ассоциации деятелей кинообразования достигло 300. Многие из них участвовали в работе Московского международного кинофестиваля 1989, 1991, 1993 и 1995 годов...

Но, увы, в середине 90-х фирма «ВИКИНГ» разорилась (как следствие после 1995 года в России так и не удалось провести ни одной масштабной конференции по медиаобразованию). Однако Г.А.Поличко и его коллеги нашли в себе силы не опустить руки. На рубеже XXI века в старинном городе Угличе были проведены летние фестивали детского кино, включавшие мастер-классы по медиаобразованию. Начиная со второй половины 90-х в черноморском Всероссийском оздоровительном детском центре «Орленок» под патронажем группы энтузиастов, возглавляемых известным режиссером В.Грамматиковым, систематически проводятся фестивали визуальных искусств – с кино-теле- компьютерными и журналистскими мастер-классами и «деловыми играми» для детей и подростков. Не снизилась активность лаборатории экранных искусств при НИИ художественного образования Российской Академии Образования (ее вплоть до своей кончины в апреле 2000 года возглавлял профессор Ю.Н.Усов): публикуются книги и учебные пособия, программы по медиа/кинообразованию (авторы - Ю.Н.Усов, Л.М.Баженова, Е.А.Бондаренко, Е.А.Захарова и др.), защищаются (хотя и в меньшем количестве) диссертации и т.д.

Аналогичные процессы происходили и в российских кино/видео клубах. После долгого сопротивления властей, прозорливо видевших в кино клубном (как и в медиаобразовательном) движении источник несанкционированного развития критического, оппозиционного мышления, в 1988 году была, наконец, официально создана Российская Федерация кино клубов. В это «перестроечное» время многим казалось, что для кино клубов наступили золотые дни. Создание Федерации виделось как долгожданное избавление от цензурных запретов и диктата ширпотреба, как возможность обмена лучшими отечественными и зарубежными фильмами. Федерация кино клубов стала формировать свою кино видео коллекцию, «клубники» приглашались на разного рода семинары, конференции и фестивали, активно проходили встречи с мастерами экрана. Казалось бы, смотри и радуйся... Но тотальное повышение цен диктовало свои законы. К концу 90-х даже солидные прежде российские кино клубы редко могли позволить себе роскошь выписать из столицы фильмокопии. Чего уж говорить о маленьких клубах в небольших провинциальных городах.

Если в 70-х в российских кино клубах с аншлагами (в залах на 500-1000 мест) шли картины Ф.Феллини и М.Антониони, то к началу XXI века выжили только самые сильные кино клубы (в Москве, Ярославле, Воронеже, Самаре и в немногих других крупных городах). Большинство остальных клубов перешло на видео, что после короткого бума посещаемости неизбежно привело к резкому сокращению аудитории. В самом деле: может ли кино клуб с активом в два десятка человек заплатить за аренду фильмокопии, работу синхронного переводчика, транспорт и т.д.? Зрителей, посещавших кино клубы из-за элементарного дефицита зарубежных фильмов, или искавших чего-либо запретного, эротического и пр., сегодня туда и на аркане не затащить. Они полностью переключились на домашнее видео, кабельное, эфирное или спутниковое ТВ, Интернет. К началу XXI века в рядах кино клубного движения остались только подлинные энтузиасты десятой музы, желающие не только смотреть хорошие фильмы, но и общаться, обмениваться впечатлениями. Никим образом не хочу бросать камни в огород Федерации кино клубов России. Нельзя же, в самом деле, предполагать, что вопреки законам рынка она в порядке гуманитарной помощи будет бесплатно рассылать фильмы во все концы страны. Однако факт остается фактом. «Арт-хаус» на большом экране сейчас доступен зрителям только самых крупных городов. При этом в Москве, например, любой желающий увидит шедевры мирового кино и без всяких кино клубов (в Музее кино, в «Иллюзионе») на многочисленных неделях и фестивалях). В российской провинции, увы, все иначе...

Вместе с кино клубным движением в 90-х годах XX века кризис охватил и кружки, студии кино любителей (вернее, видео любителей, так как в 90-х годах 8-ми и 16-ти миллиметровая кино пленка практически перестала производиться и поступать в продажу в российские магазины). Количество любительских студий резко сократилось... В начале 1998 года Президент Союза объединений кино видео любителей России (СОКР) Б.Амаров передал свои полномочия по координации любительского движения И.Субботину. Однако Союз не смог подтвердить наличие в России кино видео любительских объединений в более чем 50% субъектов федерации (что требовал Закон об общественных объединениях РФ), поэтому был распущен, а вместо него было создано Общество российских кино видео любителей с индивидуальным членством, в которое вступили представители 16-ти регионов России (9, 12). Несмотря на все трудности, в 90-х годах фестивали любительских кино видео фильмов проходили в Москве, Петербурге, Ярославле, Кирове, Краснодаре, Твери, Новосибирске, Луге. Общество российских кино видео любителей принимало участие в трех всемирных фестивалях...

Важным компонентом медиаобразования всегда считался выпуск программ и учебных изданий. С начала 60-х столичные («Просвещение», «Педагогика», «Детская литература», «Новая школа», «Киноцентр», «Искусство») и провинциальные издательства выпустили немало монографий, учебных пособий, научных сборников, программ, посвященных проблемам кино/медиаобразования. Правда, некоторые из опубликованных работ были перенасыщены идеологическими догмами, а методические пособия давали иногда слишком примитивные схемы организации педагогической работы с детьми (18, 26-27). Статьи по проблемам кинообразования публиковались в журналах «Искусство кино», «Педагогика», «Специалист», «Культурно-просветительная работа», «Кинемеханик» и др.

Одним из самых активных энтузиастов-издателей литературы о кинообразовании был Л.А.Рыбак - педагог, киновед, главный редактор издательства БПСК - Киноцентр (эту должность он занимал со второй половины 70-х до своей кончины во второй половине 80-х годов). Автор нескольких блестящих киноведческих монографий (о творчестве М.Швейцера, Ю.Райзмана, Л.Куравлева и др.), Л.А.Рыбак стал основателем очень важной для поддержки медиаобразования в России книжной серии под общей рубрикой «Кино и школа». В рамках этой серии Л.А.Рыбак также

опубликовал и свои четыре книжки (31; 32; 33; 34), написанные увлекательным и ярким языком, доступным как педагогам, так и старшеклассникам. В трех из них шла речь об экранизациях русской классики и современной литературы. В книге «Наедине с фильмом» Л.А.Рыбак рассказал о тонкой сфере восприятия экранного кинопроизведения. «Когда-то - до того, как стать кинокритиком, - писал Л.А.Рыбак, - я более полутора десятилетий был школьным учителем. Ходил с ребятами в кино. И случалось, всерьез обижался, если кто-то из моих учеников, посмотрев хорошую картину, не считал ее хорошей, объявляя во всеулышье: «Лабуда!» - ни с художниками, ни с педагогом не церемонясь. Я злился: понимаю картину по-своему, но - понимаю! Впечатления кинозрителей всегда неравноценны, потому что они индивидуальны, стремиться к их уравниванию бессмысленно, но как добиться, чтобы, индивидуальные, они возникали и не были бедны?» (31, 6). Согласитесь, этот вопрос все еще стоит на повестке дня процесса медиаобразования и сегодня, хотя многие медиапедагоги (как российские, так и зарубежные) не раз пытались на него ответить - и в теории, и в практике...

Итак, учебно-педагогической литературы было выпущено немало. Однако за все эти годы так и не удалось наладить выпуск хоть сколько-нибудь регулярного издания по медиаобразованию - газеты или журнала. А без этого координация автономных усилий российских медиапедагогов была и остается весьма затруднительной.

Значительно лучше обстоят дела в области научных исследований по проблемам кино/медиаобразования. В этой области лидирует лаборатория экранных искусств при Институте художественного образования Российской Академии образования. Первые кандидатские диссертации, посвященные проблемам медиаобразования, появились еще в 60-х годах: исследования О.А.Баранова (1968), А.С.Карасик (1966); Ю.М.Рабиновича (1966) и Р.Г.Рабиновича (1966) были посвящены проблемам кинообразования школьников, а диссертация В.И.Саперова (1969) анализировала проблему использования радиовещания в воспитании учащихся. В 70-х были успешно защищены кандидатские диссертации, развивавшие идеи художественного образования школьников на материале аудиовизуального медиаобразования (Н.В.Гончарова, 1970; С.В.Соколова, 1971; Ю.Н.Усов, 1974; И.С.Левшина, 1974; Г.С.Лабковская, 1976; С.М.Иванова, 1978; З.С.Малобичская, 1978; В.А.Монастырский, 1979). Диссертации на школьном материале открыли дорогу исследованиям, обращенным к проблеме медиаобразования в институтах и университетах. Наиболее заметные работы на тему кинообразования в вузах появились в 80-е - 90-е годы (Л.Н.Сереженкова, 1982; С.М.Одинцова, 1981; С.Н.Пензин, 1987; А.В.Федоров, 1993; Л.К.Платунова, 1995).

При этом, естественно, продолжался процесс исследования медиаобразования со школьниками: в плане создания и использования экранно-звуковых средств в школе (Л.П.Прессман, 1981; В.И.Булавко, 1982; Б.Хидирова, 1982; А.З.Сайдашев, 1985), самодетельного кинотворчества школьников (Э.А.Янеляускас, 1983; Ю.И.Божков, 1984; П.Д.Генкин, 1985), социально-психологических аспектов (Ч.А.Шакеева, 1983; Н.Б.Кириллова, 1983), анализа зарубежных фильмов (А.В.Федоров, 1986), межпредметных связей курсов литературы и киноискусства (Г.А.Поличко, 1987), использования кино как комплексного воспитания школьников (Н.В.Гутова, 1987), эстетического воспитания и художественного развития школьников (Н.Н.Яковлева, 1988; Ю.Н.Усов, 1989, Е.А. Черкашин, 1989, Г.М.Евтушенко, 1991, Е.А.Бондаренко, 1997). В 2000 году была защищена первая в России диссертация (А.А.Новикова), исследовавшая опыт зарубежного медиаобразования, в данном случае американского. Силами лаборатории технических средств обучения и медиаобразования под руководством профессора Л.С.Зазнобиной (Российская Академия образования) в 90-х годах была разработана концепция школьного медиаобразования, интегрированного в базовое.

К началу XXI века существенно расширился круг высших и средних учебных заведений, готовящих профессионалов в области медиа. Помимо ВГИКа, Высших курсов сценаристов и режиссеров, Всероссийского института переподготовки и повышения квалификации (в области кино) в России успешно работают Санкт-Петербургский государственный университет кино и телевидения, киновидеоколледжи в Сергиевом Посаде и Санкт-Петербурге, кинотехникумы (Иркутск, Советск, Ростов-на-Дону). Специальность кинотехников можно получить в Воронежском индустриально-педагогическом колледже, Марийском радиомеханическом техникуме, Новосибирском колледже телекоммуникации и информатики, Волжском политехникуме. Профессиональное медиаобразование входит в учебные планы Санкт-Петербургской государственной академии культуры, Санкт-Петербургской Академии театрального искусства, Института повышения квалификации работников телевидения и радиовещания (Москва), Независимой школы кино и ТВ (Москва), мастерской рекламного искусства Юрия Грымова, Мастерской индивидуальной режиссуры (Москва), Института современного искусства (Москва), Нового гуманитарного университета Натальи Нестеровой (Москва), нескольких анимационных школ и др.

Интересный опыт «практического медиаобразования» школьников стал активно внедряться и на российском телевидении. В сентябре 1991 года в утренней программе первого общероссийского канала появился пятиминутный блок «Школьные новости», в котором подростки (впервые за всю историю отечественного ТВ) сами предлагали основную идею сюжета, разрабатывали сценарий, становились ведущими, участвовали в монтаже и т.д. «Дети и взрослые работают вместе - реализуется «субъект-субъектная» парадигма создания телепередачи. Передача делается детьми совместно со взрослыми для детей и для взрослых - родителей и учителей» (36, 11). Чуть позже в эфир первого канала вышла передача «Сорока», построенная на тех же принципах. В мае 1992 года на канале РТР А.Меньшиков организовал выпуск целого цикла передач (5 раз в неделю по 10 минут) под названием «Там-там-новости», где школьники были также телеведущими и участниками создания передачи. При этом практически все подростки 11-14 лет, которые выступали в роли «телекоммуникаторов», стали отмечать положительные изменения в своей жизни, включая развитие способностей к общению с различными людьми, стремление к получению новых знаний и т.д. «Вот как выразил эту мысль 14-летний М.Азаров из «Там-там-новостей»: «С тех пор, как я стал телеведущим, у меня появилась цель хорошо учиться по всем предметам, чтобы образ, создаваемый мною на телевидении совпадал с реальностью» (36, 14).

В 90-е годы появились первые обобщающие работы, затрагивающие проблемы медиаобразования в целом (Л.С.Зазнобина, А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В.Шариков). В начале 2000 года был создан (А.В.Федоров и др.) первый в России двуязычный (русский и английский языки) интернетный сайт по медиаобразованию www.tmei.ttn.ru/media/MediaEducation.htm, который только за первые полгода существования посетило свыше двух тысяч человек. В этом же году силами ряда сотрудников Российской Академии образования под руководством профессора Л.С.Зазнобиной был открыт еще один российский интернетный сайт по медиаобразованию (www.mediaeducation.ru).

Деятели российского медиаобразования (Л.М. Баженова, Г.А.Поличко, А.В.Спичкин, А.В.Шариков, А.В.Федоров и др.) смогли участвовать в различных международных конференциях по медиаобразованию (Франция, Канада, Австрия, Великобритания, Германия, Норвегия, Испания, Бразилия, Греция, Швейцария и т.д.), публиковать свои работы во французских, американских, британских, канадских, австралийских, норвежских журналах, посвященных проблемам медиа и медиаобразования в современном мире. С учетом того, что ЮНЕСКО определило медиаобразование как приоритетную область культурно-педагогического развития XXI века, медиапедагогика в России имеет сегодня большие перспективы. «В России наступил момент обостренного интереса к медиаобразованию. Ведь это педагогическое направление, имеющее богатую историю и широкую географию, оказалось необыкновенно актуальным в современной российской ситуации» (35, 5).

К сожалению, вопрос о подготовке кино/медиапедагогов в сегодняшней России остается открытым. Между тем, как мне кажется, давно назрела необходимость открыть в педагогических вузах, университетах новую специальность (и соответствующие кафедры) – по медиаобразованию. Выпускники по данной специальности могли бы вести различные спецкурсы по медиаобразованию в различных университетах и институтах России, прежде всего - педагогических. Возникла бы, наконец, необходимая связка: подготовка медиапедагогов в вузах – медиаобразование школьников. Тогда, наверное, можно было бы говорить о значительном продвижении нашей страны по пути медиаобразования., столь актуального и необходимого в наше время информационных технологий и средств массовой коммуникации. Важной вехой в этом направлении стало Постановление пленума Правления Союза кинематографистов Российской Федерации (март 2000), в котором отмечалась необходимость координировать усилия различных организаций, проектов и групп, направленных на работу в детской и подростковой аудитории (Ассоциация кинообразования и медиапедагогика, Фонд Ролана Быкова, фестиваль визуальных искусств в «Орленке» и др.). Одним из пунктов данного Постановления значится намерение инициировать подготовку государственного стандарта по высшему образованию (и соответствующего учебного плана) по новой специальности «медиаобразование» (для институтов культуры, педагогических институтов и университетов) – с тем, чтобы готовить квалифицированных кино/медиапедагогов для средних учебных заведений и некинематографических вузов (37, 8). Думаю, это событие стало знаменательной медиаобразовательной инициативой, соответствующей современным мировым тенденциям.

Примечания

1. Вайсфельд И.В. Эволюция экрана, эволюция восприятия//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 3-6.
2. Вайсфельд И.В. Кинопедагогика в современном мире//Специалист. - 1993. - № 2. - С. 19.
3. Вайсфельд И.В. Кино в педагогическом процессе//Сов. педагогика. - 1982. - № 7. - С. 35-38.
4. Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. - М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. - 21 с.
5. Вайсфельд И.В. Экран и наши дети//Проблемы современной кинопедагогика/Ред.П.И.Черняев, И.С.Левшина. - М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования РФ, 1993. - с.7-25.
6. Вайсфельд И.В. Поэзия педагогического поиска// Искусство кино. - 1976. - № 5. - С.120-132.
7. Вайсфельд И.В., Демин В.П., Михалкович В.И., Соболев Р.П. Встречи с Х музой: Беседы о киноискусстве. Книга для учащихся старших классов. В 2-х т. - М.: Просвещение, 1981. Т. 1. - 223 с. Т.2. - 175 с.
8. Ильичев С.И., Нашекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. - М.: Искусство, 1986. - 110 с.
9. Субботин И. Межрегиональная общественная организация «Общество российских кинолюбителей»//СК-Новости - 2000. - № 46. - С.12.
10. Менжинская Ю.И. Задача массовой работы с детьми в кино//Искусство в школе. - 1927. - № 1. - С. 18-20.
11. Менжинская Ю.И. Ближайшие задачи в области кино для детей//На путях к новой школе. - 1927. - № 3. - С.5-14.
12. Гельмонт А.М. Кино как фактор воспитания//Вестник просвещения. - 1927. - № 5. -С.9-21.
13. Кандырин Б.Н. Детское и учебное кино//Искусство в школе. - 1929. - № 2-3. - С. 57-58.
14. Сопровождение по вопросам детского и школьного кино//На путях к новой школе. - 1927. - № 3. - С. 111-115.
15. Люблинский П.И. Кинематограф и дети. - М.: Право и жизнь, 1925. - 122 с.
16. Кино - дети - школа/ Под ред. А.М.Гельмонта. - М.: Работник просвещения, 1929. - 240 с.
17. Лебедев Н.А. Кино и зритель. - М.: Изд-во БПСК, 1969. - 55 с.
18. Вейхельт К.О., Кейлина Р.Д., Кандырин Б.Н. Клуб - детям. - М.: Профиздат, 1966. - 128 с.
19. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
20. Афанасьева А., Берман Л. Пионерские живые газеты. - Л.: Прибой, 1929. - 192 с.
21. Слободзинская М.Н. Радио в помощь школе. - Л.: Лениздат, 1933. - 112 с.
22. Берман Л., Халтурин И. Ребятам о газете. Что делать с газетой школьнику и пионеру. - Л., 1927.
23. Васильев В.В. фотографический кружок в школе. - М., 1949. - 16 с.
24. Веселов Ю. Учись фотографировать. - М.: Молодая гвардия, 1948. - 32 с.
25. Винтман А.Б. Кино в учебно-воспитательной работе школы. - М.-Л.: изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1949. - 40 с.
26. Ивантер Б. Живая газета в отряде и школе. - М.-Л.: Молодая гвардия, 1931. - 62 с.
27. Рапков В., Пекелис В. Юный киномеханик. - М.: Молодая гвардия, 1954. - 112 с.
28. Шамрай А., Полетаев В. Деткоры и пионерская печать - М.-Л.: Молодая гвардия, 1925. - 78 с.
29. Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 175 с.

30. Бернштейн А.Я. На уроке - художественный фильм. - М.: Изд-во БПСК, 1971. - 52 с.
31. Рыбак Л.А. Наедине с фильмом. Об искусстве быть кинозрителем: Кино и школа - М.: Изд-во БПСК, 1980. - 57 с.
32. Рыбак Л.А. Прочитано экраном: Кино и школа. - М.: Изд-во БПСК, 1975.
33. Рыбак Л.А. Русская классика на экране: Кино и школа. - М.: Изд-во БПСК, 1976. - 63 с.
34. Рыбак Л.А. Сов. литература на экране: Кино и школа. - М.: Изд-во БПСК, 1978. - 64 с.
35. Шариков А.В. Предисловие//Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка/ Под ред. А.В.Шарикова. – М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1994. – С.5.
36. Шариков А.В. Подростки – телекоммуникаторы: Новый феномен национального телевидения России//Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка/Под ред. А.В.Шарикова. – М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1994. – С.11-14.
37. Постановление VI Пленума Союза кинематографистов России «О кинообразовании в школах и некинематографических вузах//СК Новости. – 2001. - № 5. – С. 8.

2.2. Примерная модель медиаобразования

This work was supported by the Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation, grant No.: 18/2000.

Итак, модели медиаобразования, разработанные в России, можно, на мой взгляд, обобщить в следующем виде:

- образовательно-информационные модели (изучение теории и истории, языка медиакультуры и т.д.);
- воспитательно-этические модели (рассмотрение моральных, философских проблем на материале медиа);
- практико-утилитарные модели (изучение работы различных медиасредств с целью последующих фото/видеосъемок, создания интернетных сайтов и т.д.);
- эстетические модели (ориентированные прежде всего на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры);
- модели развивающего обучения (социокультурное развитие творческой личности в плане восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного, критического мышления и т.д.).

Бесспорно, часто эти модели выступают не в чистом виде, а синтетическом. К примеру, модель так называемой «медиаграмотности» сочетает в себе элементы «образовательно-информационной» модели (изучение языка медиа) и модели «развивающего» и «практического» обучения (деятельностный подход, опора на творческие практические задания, связанные с видеосъемкой или медиавосприятием). Модель развития «критического мышления» концентрируется в основном на одном аспекте модели «развивающего обучения», помогающем аудитории понять явные и скрытые цели и идеи, заложенные в том или ином медиатексте. «Эстетические» модели, также полагаясь на развивающее обучение, уделяют внимание проблемам художественного восприятия, вкуса, анализа медиатекста и т.д.

Основываясь на моделях Ю.Н.Усова (3, 185-196, 253), О.Ф.Нечай (1, 284), С.Н.Пензина (2, 64) и других ведущих российских ученых в области медиапедагогики, можно выстроить примерную модель медиаобразования. Ориентируясь при этом не только на общедидактические принципы обучения (воспитание и всестороннее развитие в процессе занятий, научность, доступность, систематичность, связь теории с практикой, наглядность, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с жизнью, прочность результатов обучения, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся и т.д.), но и специфические, связанные с материалом медиа.

Среди таких принципов можно назвать соблюдение единства эмоционального и интеллектуального в развитии личности, творческих способностей, индивидуального мышления; в методике проведения занятий, направленных на максимальное использование потенциальных возможностей медиакультуры. При этом используются гедонистические, компенсаторные, терапевтические, познавательные-эвристические, креативные и игровые потенциалы медиакультуры, позволяющие вовлечь аудиторию в перцептивно-интерпретационную деятельность и анализ пространственно-временной, аудиовизуальной структуры медиатекста. Плюс учет современной медиаситуации, которая наряду с минусами (засилье произведений низкопробной массовой культуры и т.п.) открывает для педагогов широкие перспективы, прежде всего связанные с использованием видеозаписи, компьютеров, Интернета, приближающих современного зрителя к статусу читателя книги (индивидуальное, интерактивное общение с медиа).

В самом общем виде модель медиаобразования учащихся может включать следующие основные этапы:

- констатация уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в данной аудитории;
- овладение школьниками/студентами креативными умениями на материале медиа и формирование полноценного восприятия медиатекстов (с учетом их видов и жанров, связей с различными искусствами и т.д.);
- развитие умений анализа медиатекстов;
- знакомство с основными вехами истории медиакультуры, с современной социокультурной ситуацией.

Необходимость первого этапа обоснована тем, что еще до начала реализации главной части модели преподавателю не мешает иметь четкое представление о специфике развития данной конкретной аудитории в области медиа.

Этап развития полноценного восприятия медиатекстов, основанный на принципах, разработанных Ю.Н.Усовым (3, 185-195), предусматривает синтез осмысления медиаструктуры - сначала эпизода, а потом и всего произведения в целом - в результате образного обобщения элементов звукозрительного и пространственно-временного повествования. Однако своеобразие предлагаемого нами подхода заключается в серии творческих заданий креативного характера, предшествующих «чтению» и обсуждению медиатекстов. Такие задания позволяют аудитории на собственном опыте проникнуть в лабораторию создания произведений медиакультуры (например, освоить на практике такие понятия, как «кадр», «ракурс», «композиция» и пр.).

Овладение аудиторией креативными умениями на материале медиа прежде всего связано с новыми творческими возможностями, которые открылись к началу XXI века в связи с массовым распространением видео и компьютерной техники. Разумеется, данный этап предусматривает и традиционные для российского медиаобразования творческие задания (к примеру, написание минисценариев, «экранизация» отрывков литературных произведений и т.д.). Однако главное, что

видеокамера, видеомэагнитофон, компьютер и монитор позволяют без каких-либо технических трудностей (связанных с зарядкой и проявкой обычной фото/киноплёнки, озвучиванием и пр.) в игровой форме «идентифицировать» себя с авторами произведений медиакультуры (журналистами, сценаристами, режиссерами, операторами, актёрами, дизайнерами, аниматорами и пр.), что помимо творческих способностей, индивидуального мышления, воображения, фантазии косвенно помогает совершенствованию восприятия и анализа медиатекстов, созданных профессионалами.

После того, как у аудитории сформировано восприятие произведений медиакультуры, логично перейти к третьему этапу - развитию умений анализа медиатекстов, которое предусматривает:

- 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 этой системы авторских взглядов, выражение ею своего личного отношения к данной концепции (3, 253).

Четвёртый этап не случайно следует после первых трёх этапов модели, а не ранее, так как знакомиться с историей медиакультуры лучше тогда, когда у аудитории уже сформировались восприятие, умение анализа медиатекстов, креативные подходы. Данный этап нередко отсутствует в моделях медиаобразования школьников. Однако для педагогов (будущих и настоящих) он, например, необходим, так как без знакомства с историей мировой медиакультуры и особенностями современной медиаситуации учитель, на мой взгляд, фактически будет приближен к уровню соответствующих знаний своих учеников, не сможет ответить на многие их вопросы, окажется не в состоянии квалифицированно составить программу просмотров и т.д. При этом совсем не обязательно, чтобы педагог включал полученные знания по истории медиакультуры в программу, к примеру, школьного факультатива. Однако такой информационный запас, несомненно, положительно повлияет на его общий культурный уровень.

Данный этап не случайно идет после первых трёх, а не ранее, ибо я полагаю, что знакомиться с историей медиакультуры можно лишь тогда, когда у студентов сформировались медиавосприятие, умения анализа медиатекстов, креативные умения. То есть речь идет опять-таки о том, что целостность процесса развития медиавосприятия не нарушится, раздел истории медиакультуры будет базироваться на подготовленной почве, не превратиться в набор фактов и фамилий.

Думаю, что данная модель отвечает разработанным Ю.Н.Усовым показателям оптимальности (развитие систематических знаний о медиакультуре, умений анализа медиатекстов; учет диалектического единства образования, развития, воспитания; возможности расширения коммуникативности аудитории; ориентация на развитие личности учащихся) (3, 32).

Для того чтобы подготовить будущих или уже практикующих педагогов к медиаобразованию школьников, нужны не только показатели полноценного развития в области медиакультуры самих студентов или учителей, но и показатели профессиональных знаний и умений, необходимых для медиаобразовательной деятельности. В связи с этим на основании обобщения классификаций уровней профессиональной готовности педагогов к образовательной деятельности (при учете уровней развития в области медиакультуры) составлена соответствующая таблица показателей (таб.1).

Таб.1. Классификация показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности

№	Показатели профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности	Расшифровка высокого (полноценного) уровня данного показателя:	Расшифровка среднего уровня данного показателя:	Расшифровка низкого уровня данного показателя:
1	«Понятийный» («ориентационный»)	Полная информированность («тезаурус»), обширные теоретико-педагогические знания в области медиаобразования.	Частичная информированность, удовлетворительные теоретико-педагогические знания в области медиаобразования.	Слабая информированность, фрагментарные или устаревшие теоретико-педагогические знания в области медиаобразования.
2	«Сенсорный»	Систематическая медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий разных типов	Регулярная, но лишенная систематического подхода медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий	Эпизодическая, малоэффективная медиаобразовательная деятельность в процессе учебных занятий
3	«Мотивационный»	Разносторонние мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования.	Преобладание отдельных мотивов медиаобразовательной деятельности при наличии стремления к совершенствованию	Слабая мотивировка медиаобразовательной деятельности, отсутствие стремления к совершенствованию

			своих знаний и умений в области медиаобразования	своих знаний и умений в области медиаобразования.
4	«Операционный»	Развитые методические умения в области медиаобразования (например, умения дать установку на медиавосприятие, объяснить причины, условия и характер возникновения явления, умения развивать восприятие учащихся, выявлять уровни их развития в области медиакультуры, выбирать оптимальные методы, средства и формы проведения занятий, исследовательские умения и т.д.) и ярко выраженный педагогический артистизм (общая педагогическая культура, внешний облик, самопрезентация, самоконтроль, наличие обратной связи с аудиторией и т.д.).	Удовлетворительные методические умения в области медиаобразования и педагогический артистизм	Фрагментарные методические умения в области медиаобразования, отсутствие педагогического артистизма
5	«Креативный»	Ярко выраженный уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности (то есть проявление гибкости, мобильности, ассоциативности, оригинальности, антистереотипности мышления, развитости воображения, фантазии и т.д.).	Уровень творческого начала ярко выражен лишь в отдельных видах медиаобразовательной деятельности.	Творческое начало в медиаобразовательной деятельности проявлено слабо или полностью отсутствует.

При этом О.Ф.Нечай справедливо полагает, что будущим учителям надо реально «представлять себе структуру современной аудитории» (1, 238), что они должны овладеть методикой медиаобразования, где формы и методы «могут быть самыми разнообразными. Здесь очень много зависит от инициативы и творческих возможностей педагога, а также от реальных условий» (1, 252) учебного процесса. Соглашаясь с Ю.М.Рабиновичем в том, что изучение курса литературы помогает школьникам и студентам лучше понимать произведения медиакультуры, С.Н.Пензин справедливо предостерегает от характерных ошибок, к несчастью свойственных некоторым моделям медиаобразования: вульгарного социологизирования, навязывания готовых шаблонных схем, отчуждения от проблематики и героев произведения (2, 64).

Что же касается творческих, игровых форм проведения занятий, готовящих педагогов (будущих или действующих) к медиаобразованию учащихся, то их необходимость не подлежит сомнению, так как в игре происходит дальнейшее развитие личности (развитие психики, интеллекта, индивидуального мышления, деловитости, коммуникативности и т.д.), активизация и мобилизация дополнительных резервов человеческих возможностей. Это касается как дидактических, ролевых, так и специальных педагогических игр, связанных с выработкой конкретных умений, необходимых для преподавательской профессии.

Таким образом, в плане подготовки педагогов к медиаобразованию учащихся приведенная выше модель дополняется следующими специфическими этапами:

- изучение методов и форм медиаобразования аудитории;
- использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики.

Примечания

1. Нечай О.Ф. Основы киноискусства. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.
2. Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
3. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. – 362 с.
4. Шариков А.В. Медиаобразование: Мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 65 с.

2.3. Методика медиаобразования

This work was supported by the Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation, grant No.: 18/2000.

Методика медиаобразования школьной (как, впрочем, и студенческой) аудитории, как правило, базируется на реализации разнообразных творческих заданий. Теоретический анализ их элементов, разработка и применение их в практике обучения позволяют выделить следующие основные функции: обучающие, адаптационные, развивающие и управляющие. При этом под обучающей функцией понимается усвоение знаний о теориях и законах, приемах восприятия и анализа медиатекстов, способность применять эти знания в иных ситуациях, рассуждать логически; адаптационная функция проявляется в первоначальном, понятийном этапе общения с медиакультурой; под развивающей функцией подразумевается развитие мотивационных (компенсаторных, терапевтических, рекреативных и т.д.), волевых и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с медиа; задача управляющей функции - формирование наилучших условий для анализа медиатекстов.

В процессе медиаобразования используются самые разнообразные способы деятельности: дескриптивный (пересказ содержания, перечисление событий медиатекста), классификационный (определение места медиатекста в историческом и социокультурном контексте), аналитический (анализ структуры медиатекста, языка медиатекста, авторских концепций и т.д.), личностный (описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом), объяснительно-оценочный (формирование суждений о медиатексте, о его достоинствах в соответствии с эстетическими, моральными и т.д. критериями).

Что же касается типов творческих заданий, то их можно подразделить в зависимости от характера содержания учебного материала (от аудитории требуется систематизировать факты и явления на теоретические и практические и т.д.), от характера требований (надо установить, какого типа требование лежит в основе задачи - на восприятие, художественный анализ и т.д.); от соотношения «данных» и «целей» выполнения учебной работы; от формы ее организации и выполнения (индивидуальные, бригадные, групповые и т.д.). Важно учитывать также необходимость повторения и закрепления методических приемов, на базе которых совершенствуются полученные аудиторией умения, постепенного усложнения заданий (в том числе - расширение спектра самостоятельности), пробуждение творческих начал.

1. Цикл литературно-имитационных, театрализованно-ситуативных, изобразительно-имитационных творческих занятий для овладения аудиторией креативными умениями на материале медиа с помощью эвристических, игровых форм и технических средств.

Медиапедагогика предлагает различные креативные способы освоения учащимися таких понятий, как «фабула», «сюжет», «тема», «конфликт», «композиция», «кадр», «план», «монтаж» др. В самом общем виде эти способы можно разделить на: 1) «литературно-имитационные» (написание заявок на сценарии, написание минисценариев медиатекстов и пр.); 2) «театрализованно-ситуативные» (инсценировка тех или иных эпизодов медиатекста, процесса создания медиатекста и т.д.); 3) «изобразительно-имитационные» (создание афиш, фотоколлажей, рисунков на темы произведений медиакультуры и т.д.).

1.«Литературно-имитационные» творческие занятия.

Методика такого рода занятий успешно реализуется в игровой форме. Аудитории предлагается мысленно идентифицировать себя со сценаристами медиатекстов и написать:

- заявку на оригинальный сценарий (сценарный план) произведения медиакультуры любого вида и жанра;
- сценарную разработку - «экранизацию» эпизода известного литературного произведения;
- сценарную разработку эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий;
- оригинальный минисценарий произведения медиакультуры (например, рассчитанный на 3-5 минут экранного действия фильм, телесюжет, осуществимый в практике учебной видеосъемки);
- по написанному литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) подготовить «режиссерский сценарий» произведения медиакультуры (фильм, радио/телепередача, компьютерная анимация и т.д.): с наметкой системы планом, ракурсов, движений камеры, монтажных принципов;
- оригинальный текст (статья, репортаж, интервью и пр.) для газеты, журнала, интернетного сайта.

Таким образом, выполняя творческие «литературно-имитационные» задания, аудитория на практике осваивает такие важнейшие понятия языка медиа как «идея», «тема», «заявка на сценарий», «фабула», «сюжет», «конфликт», «композиция», «сценарий», «экранизация» и т.д. Причем осваивают комплексно, неразрывно, без отдельного изучения так называемых «выразительных средств».

Разумеется, каждому такому занятию предшествует вступительное слово педагога (о целях, задачах, процессе выполнения заданий). По ходу работы аудитории над теми или иными заданиями педагог выступает в роли консультанта. При этом все вышеприведенные «литературно-имитационные» задания должны восприниматься аудиторией не просто абстрактными упражнениями, но иметь реальную перспективу практического воплощения в серии учебных заданий, что, несомненно, будет способствовать заинтересованности, лучшей «включенности» аудитории в медиаобразовательный процесс. Написанные аудиторией заявки, минисценарии, сценарные разработки эпизодов, структурно-тематические планы гипотетических журналов и газет, радио/телепередач, интернетных сайтов выносятся на коллективные обсуждения, лучшие из них отбираются для последующей работы.

Безусловно, работая над заданиями, учащиеся должны представлять себе, что, к примеру, с помощью видео могут быть реализованы только те сюжеты, которые не требуют громоздких аксессуаров, сложных декораций, костюмов, грима и т.д. Однако сценарная фантазия аудитории не ограничивается, на бумаге (да и с помощью современного мультимедийного компьютера, интернетных сайтов) можно разработать любые, самые фантастические, невероятные сюжеты и темы. Вместе с тем для видеосъемки по понятным, чисто практическим причинам отбираются лишь те сценарные разработки, которые могли бы быть сняты без особых трудностей, например, в здании учебного заведения либо на ближайшей натуре.

Так шаг за шагом аудитория на собственном опыте начинает осознавать роль автора-сценариста в создании медиатекстов, основы структуры произведений медиакультуры. На базе креативной практической деятельности постигаются азы построения медиатекстов, развиваются творческие потенции, фантазия, воображение.

Основной показатель выполнения «литературно-имитационных» творческих заданий - способность учащегося кратко сформулировать свои сценарные замыслы, вербально раскрывающие аудиовизуальный, пространственно-временной образ гипотетического медиатекста. В результате у аудитории развивается индивидуальное, творческое мышление, отвечающее «понятийному» и «креативному» показателям художественного развития личности в области медиакультуры.

2.«Театрализованно-ситуативные» творческие занятия.

В задачу этого этапа входит подготовка и последующее создание учащимися медиатекстов (короткометражных фильмов, радио/телепередач, интернетных газет и журналов, веб-сайтов, компьютерной анимации и т.д.) по заранее написанным планам и минисценариям. Методика реализации «театрализованно-ситуативных» творческих заданий основывается на ролевой (деловой) игре: между учащимися распределяются роли «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров» минисценариев и сценарных эпизодов, ведущих и участников «телепередач», журналистов и пр. После репетиционного периода «команда» приступает к практическому созданию медиатекста (снимается короткий видеофильм или телепередача, готовится интернетный сайт, газета и т.д.). При этом в целях творческого соревнования один и тот же минисценарий или план-макет интернетной газеты может воплощаться несколькими «авторскими» командами. Их трактовки сравниваются, обсуждаются достоинства и недостатки.

Роль педагога в процессе выполнения аудиторией подобных заданий сводится к вводной демонстрации азов функционирования медиатехники (видеосъемки, видеозаписи и видеопроекции, работы с компьютером), к тактичной коррекции хода выполнения заданий и участию в обсуждении полученных результатов. Иными словами, аудитории предоставляется как можно больший простор для фантазии, воображения, формальных поисков, выражения индивидуальности своего мышления, творчества.

Перед аудиторией ставятся следующие конкретные задачи:

- «журналистские» (ведение «телепередач», «интервью», «репортажей с места события», практическое макетирование интернетной газеты или журнала, включение в сайт подготовленных ранее текстов);
- «режиссерские» (общее руководство процессом съемки согласно режиссерской разработке миниценария: выбор «актеров» («телеведущих»), определение главных «актерских», «операторских», «оформительских», «звуко-музыкальных», «световых» решений, учет жанрово-стилистических особенностей произведения и т.д.);
- «операторские» (практическая реализация на видеопленке намеченной «режиссером» системы планов, ракурсов, мизансцены, движений камеры, глубины кадра и т.д.);
- «осветительские» (использование возможностей рассеянного, направленного, искусственного и естественного света, тенесилуэтного рисунка и т.д.);
- «звукооператорские» (использование шумов, музыкального сопровождения и т.д.);
- «декоративно-художественные» (использование естественных декораций, костюмов, дизайн интернетных сайтов, компьютерной анимации и т.д.);
- «актерские» (исполнение ролей в учебном видеофильме, телепередаче);
- «монтажные» (выполнение функций монтажера, способного с помощью перезаписи существенно изменить форму снятого, записанного с «эфира», созданного на компьютере материала и т.д.);
- «электронных спецэффектов» (использование возможностей современной видео и компьютерной техники при создании медиатекста).

При видеосъемке и работе с компьютером в аудиторных условиях можно одновременно просматривать изображение на мониторе, осуществлять коррекцию, устранять погрешности и т.п. Это очень помогает во время «актерских» видеопроб. Каждый желающий может сыграть перед видеокамерой небольшую сценку, произнести монолог, а «режиссеры» могут тотчас же сравнить полученные результаты, отобрать необходимые варианты. Кроме того, сняв разные варианты одного и того же сценарного эпизода, можно сразу же после окончания выполнения задания коллективно обсудить полученный результат.

Отметим также, что кроме игровых сюжетов на практических занятиях возможно осуществление творческих замыслов аудитории и в области документальных, анимационных медиатекстов и т.д. Документальные сюжеты могут быть связаны с пейзажными зарисовками и т.п. кадрами, не требующими длительного подготовительного и постановочного периодов. По тем же причинам анимационные видеосюжеты лучше готовить в либо в технике объемной (пластилиновой и пр.) мультипликацией, либо с помощью персонального компьютера.

Бесспорно, такого рода занятия носят чисто учебный характер и не имеют целью создания законченных произведений медиаккультуры, претендующих на профессиональный уровень. Важен не результат в смысле создания, к примеру, фильма для конкурса видеолюбителей и т.п., а сам процесс постижения аудиторией аудиовизуального языка, развития их творческих способностей.

В процессе «дубляжно-тонировочного» периода аудитория на собственном опыте как бы погружается в лабораторию озвучания и «дубляжа» медиатекстов. Конкретные задачи, стоящие перед аудиторией при выполнении «дубляжно-тонировочных» заданий, таковы:

- сравнение на практике различных вариантов переозвучания (тонировки) видеопериода: форсирование и микширование шумов, громкости речи, музыки; смена речевых интонаций, тембров и т.д.;
- осуществление разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории видеофрагмента (лишенного звуковой фонограммы), либо эпизода из иностранного фильма или телепередачи;
- освоение разнообразных звуковых, шумовых спецэффектов (имитация звуков, звуконаложение и пр.).

На основе такого рода занятий учащиеся-лидеры уже самостоятельно, в рамках художественной самостоятельности могут организовывать игровые конкурсы типа «КВН», где команды соревнуются, представляя жюри «телепрограммы новостей», «репортажи» с «места событий» и т.д.

В результате «театрализованно-ситуативные» задания, как и «литературно-имитационные», помогают формировать следующие качества, отвечающие тем или иным показателям художественного развития личности: знания основных этапов процесса создания медиатекстов, функций авторов произведений медиаккультуры, азов специфики их работы в плане выражения своих мыслей, идей, ощущений в звукозрительных, пространственно-временных образах, в различных видах и жанрах («понятийный» показатель); эмоциональные, художественные мотивы контакта с медиа («мотивационный» показатель); творческие, художественные способности в сфере создания, пусть простейших, но зато собственных медиатекстов («креативный» показатель). При этом игровая форма проведения учебных занятий не сковывает фантазию, воображение, помогает проявиться индивидуальному творческому мышлению каждого учащегося.

Показателем эффективности выполнения «театрализованно-ситуативных» творческих заданий можно считать способность учащегося в игровой форме на собственном опыте практически освоить азы создания медиатекста.

3. «Изобразительно-имитационные» творческие занятия.

Методика выполнения этих творческих занятий также рассчитана на игровые, ролевые возможности педагогического процесса. В полном соответствии с логикой этапов создания и выпуска в свет реальных произведений медиаккультуры (после работы над миниценариями и «монтажно-тонировочного периода») аудитория подходит к фазе, когда готовые медиатексты надо рекламировать, «продавать» на «рынке», «прокатывать» и т.д.

Этим целям и подчиняются конкретные творческие задания, развивающие воображение, фантазию, ассоциативное мышление, невербальное восприятие аудитории:

- создание рекламных афиш собственного медиатекста (вариант: афиши к профессиональным медиатекстам) с помощью фотоколлажа с дорисовками, либо основанных на оригинальных собственных рисунках;
- создание рисунков и коллажей на тему российских и зарубежных произведений медиаккультуры;
- создание рисованных «комиксов» по мотивам тех или иных медиатекстов, рассчитанных на определенную возрастную аудиторию.

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

Основной показатель выполнения задания: умение учащегося в невербальной форме передать свои впечатления от просмотра произведений медиакультуры.

Как показал ход эксперимента, знания и креативные умения, полученные аудиторией при освоении вводного, практического этапа, подготавливавшего их к занятиям, развивавшим восприятие медиатекстов, созданных профессионалами, способствовали благотворному осуществлению учебного процесса в рамках спецкурса. Утверждаю это с достаточной уверенностью, так как в процессе эксперимента апробировалось два варианта развития медиавосприятия: 1) с помощью обсуждений медиатекстов профессиональных авторов; 2) то же, но с предварительным циклом практических креативных заданий, введших аудиторию в лабораторию создания медиатекстов. Второй вариант оказался более продуктивным. После занятий креативного характера аудитория не только более свободно владела специфической терминологией, но и быстрее, подробнее описывала в устной речи элементы медиаобраза. Знания и умения, касающиеся «кухни» творческого процесса создания медиатекстов, помогали учащимся точнее выражать свои ощущения, чувства по поводу увиденного и услышанного, косвенно развивали их способности к восприятию медиатекстов, в определенной степени готовили их к последующему анализу (так как без наличия умения описать свои впечатления нельзя говорить о полноценном анализе медиатекста).

II. Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории полноценного восприятия медиатекстов

1. Творческие занятия по восстановлению в памяти динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов произведений медиакультуры в процессе коллективного обсуждения.

Итак, после вводной креативной части занятий следует основной этап развития у аудитории полноценного восприятия аудиовизуальной, пространственно-временной структуры произведений медиакультуры в процессе их просмотров и коллективных обсуждений.

В данном случае мы опираемся на высказанный Ю.Н.Усовым тезис о том, что «восприятие звукозрительного образа - это визуальное переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы киноповествования; результатом этого переживания являются чувственные и интеллектуальные ассоциации, которые возникают в процессе восприятия звукозрительного ряда, пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идеи» (1, 235).

Кроме этого важнейшего показателя полноценного восприятия произведений медиакультуры по ходу занятий нужно иметь в виду усвоение аудиторией особенностей композиции кадра, его пространственного, цветоцветового, звукового, ракурсного решения, которое в синтезированном виде несет смысловую нагрузку. Аудитория должна овладеть также своего рода монтажностью мышления - эмоционально-смысловым состоянием элементов повествования, их ритмическим, пластическим соединением в кадре, эпизоде, сцене, чтобы в итоге восприятие медиатекстов основывалось на взаимосвязи нескольких процессов:

- восприятия динамически развивающихся зрительных образов;
- сохранения в памяти предыдущих аудиовизуальных, пространственно-временных элементов медиаобраза;
- прогнозирования, предчувствия вероятности того или иного явления в медиатексте.

Для того чтобы осуществить эти задачи по отношению к аудиовизуальным медиа, аудитории предлагается сделать попытку описания динамики развертывания медиаобраза в ритмически организованной пластической форме повествования. Основой данного процесса может стать обсуждение монтажного (с учетом ритма, темпа и т.д.) сочетания кадров (принимая во внимание их композицию: фронтальную, глубинную, ракурсную, цветоцветовую и т.д.) и эпизодов, так как динамика становления аудиовизуального образа проявляется именно во взаимодействии кадров и монтажа.

Цель данных занятий заключается в том, чтобы учащиеся, общаясь с медиа, развивали свою эмоциональную, творческую активность, невербальное мышление, звукозрительную память, из-за чего облегчается анализ и синтез звукозрительного, пространственно-временного образа произведения медиакультуры.

2. «Литературно-имитационные» творческие занятия.

Методика их выполнения основывается на игровых, проблемных и ролевых элементах. В целях усвоения таких понятий как «установка на медиавосприятие», «процесс медиавосприятия», «условие медиавосприятия», «сопереживание», «сотворчество», «уровни медиавосприятия», «типология медиавосприятия», «система эмоциональных перепадов», «феномен массового успеха», «функции медиакультуры» и т.д., важных для понимания темы, аудитории предлагается:

- описать основные признаки лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного произведения медиакультуры;
- описать лучшие (худшие) объективные (обстановка во время просмотра и т.д.) и субъективные (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условия восприятия медиатекстов;
- составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста: с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п. («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»);
- поставить героя медиатекста в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.);
- составить рассказ от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте, изменив тем самым ракурс повествования в парадоксальную, фантастико-эксцентрическую сторону;
- вспомнить прозаические, поэтические, театральные, живописные, музыкальные произведения, ассоциирующиеся с тем или иным произведением медиакультуры, обосновать свой выбор;
- составить монологи («письма» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и т.п.) представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры и т.д.);

-на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры постараться раскрыть сущность механизма «эмоционального маятника» (чередования эпизодов, вызывающих положительные (радостные, веселые) и отрицательные (шоковые, грустные) эмоции у аудитории, то есть опора на психофизиологическую сторону восприятия);

-по списку самых популярных медиатекстов (российских и зарубежных) попытаться обосновать причины их успеха (опора на миф, фольклор, зрелищность жанра, систему «эмоциональных перепадов», наличие развлекательной, рекреационной, компенсаторной и других функций, счастливый конец, авторская интуиция и т.д.);

-по рекламным аннотациям (роликам) составить прогноз зрительского успеха новых медиатекстов.

В качестве худших вариантов установки на восприятие медиатекста аудитория может отметить полное отсутствие предварительной информации, либо, напротив слишком подробное вступительное слово педагога (искусствоведа, журналиста, культуролога), навязывающего свои выводы, разжевывающего аудитории концепцию еще не знакомого ей произведения, и т.п.

В числе лучших установок на восприятие могут быть названы тактичная, короткая по времени (до десяти минут) информация о творческом пути авторов медиатекста, о его жанре, о времени создания конкретного произведения, без предварительного анализа его достоинств и недостатков.

Говоря об условиях медиавосприятия, учащиеся могут обратиться к собственному зрительскому опыту, отмечая, как существенно нарушается восприятие при неэтичном поведении части зрителей в кинотеатре, интернет-клубе (громкие разговоры, шум, хулиганские выходки и т.д.), при мрачном, подавленном настроении зрителя и т.п.

Игровое занятие по составлению «рассказа от имени героя» проводится на конкурсной основе. Сначала аудитория знакомится с конкретным медиатекстом, затем - пишет рассказы от имени главных или второстепенных его персонажей, а потом проводится коллективное обсуждение полученных результатов, определяются наиболее удачные, близкие к оригиналу рассказы. Так достигается цель занятий: аудитория проникает в лабораторию авторов произведения медиаккультуры.

Важную роль в формировании умений восприятия и последующего анализа произведений медиаккультуры играют творческие задания, направленные на изменение различных компонентов произведений. Учащиеся придумывают, а затем обсуждают различные варианты названий медиатекстов, убеждаясь при этом, как существенно изменяется восприятие одной и той же истории, решенной в том или ином жанре. Меняя в своих работах время и место действия, жанр, композицию медиатекста, учащиеся могут проявить свои творческие способности, фантазию воображение.

Еще в более парадоксальную, фантастическую сторону изменяют ракурс взгляда на произведение медиаккультуры задания, в которых требуется составить рассказ от имени неодушевленного предмета, животного, фигурирующего в медиатексте. К примеру, денежной банкноты, переходящей из рук в руки, зеркала в комнате героев, автомобиля, в котором герой преследует преступников и т.д. Составлению таких рассказов часто помогают аналогии из других видов искусства (песня В.Высоцкого «Я «Як» - истребитель» и др.).

Творческие задания, связанные с разного рода художественными ассоциациями, как правило, вызывают у аудитории большие трудности, так как предусматривают солидный запас знаний о других видах искусства. Здесь обычно лидируют учащиеся, у которых хорошие и отличные оценки по курсам литературы, изобразительного искусства, музыки, мировой художественной культуры.

Показателем выполнения творческих заданий «рассказ от имени героя», «герой в измененной ситуации» является способность учащегося отождествить себя с персонажем, понять и вербально воссоздать его психологию, лексику, обосновать мотивы его действий и поступков (включая воображаемые, отсутствующие в реальном произведении). Показателем эффективности творческих занятий, выявляющих связи между различными произведениями разных искусств, является развитость у учащегося ассоциативного мышления, понимание им взаимосвязи звуковых, зрительных, пространственных, временных, звукозрительных и пространственно-временных искусств разнообразных видов и жанров.

В итоге весь комплекс занятий творческого характера служит дополнением к знаниям и умениям, полученным аудиторией на предыдущих занятиях: у учащихся развиваются познавательные интересы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, аудиовизуальная грамотность. Полученные знания и умения соединяются с понятиями из уроков литературы («тема», «идея», «сюжет» и т.д.), изобразительного искусства («цвет», «свет», «композиция», «ракурс» и др.), музыки («темп», «ритм» и пр.). Аудитория глубже усваивает такие понятия как «установка на восприятие», «сопереживание герою», «идентификация» и т.д.

Практическому усвоению типологии медиавосприятия способствуют творческие задания, предлагающие аудитории имитировать письма в различного рода инстанции, написанные от имени представителей аудитории различного возраста, уровня образования, художественного восприятия и вкуса и т.д. Показателем усвоения материала может служить способность к идентификации с воображаемым «реципиентом», обладающим тем или иным уровнем восприятия произведений медиаккультуры.

В следующем творческом занятии на примере одного из медиатекстов аудитория может попытаться раскрыть сущность механизма так называемого «эмоционального маятника»: чередования эпизодов, вызывающих положительные и отрицательные зрительские эмоции.

Цель данного занятия: показать учащимся, что эмоциональное воздействие закономерно и естественно для произведений медиаккультуры, как и для искусства, использующего психофизиологический уровень влияния на аудиторию, основанный на апелляции к чувствам человека. Любое искусство влияет на читателя, зрителя, слушателя не только интеллектуально, но и эмоционально. Важно, чтобы учащиеся поняли, что так называемое «сильное впечатление», порой получаемое ими, к примеру, от произведений массовой (популярной) культуры, зависит вовсе не от высоких художественных качеств, но и от умелого воздействия на чувственную сферу человека.

Известно, что произведение медиаккультуры, даже самое остро сюжетное, не в силах держать зрителей, как в «шоковом состоянии», так и в «эмоциональном комфорте». И в том, и в другом случае возникает неизбежное притупление чувств, эмоций, усталость, потеря интереса к происходящему. Интенсивность раздражения не может повышаться бесконечно. Отсюда стремление многих авторов произведений массовой (популярной) медиаккультуры к точному математическому расчету ситуаций, последовательному чередованию эпизодов, вызывающих «положительные» и

«отрицательные» эмоции, но с непременно счастливым концом, чтобы зрители не сочли медиатекст тяжелым (что, несомненно, оттолкнет значительную часть аудитории).

Бессспорно, этот психологический закон хорошо знаком и художникам, создающим сложные, неоднозначные по своей философской концепции произведения, однако именно произведения массовой культуры, основанные на зрелищных жанрах (комедии, мелодрамы, детектива, триллера и пр.) часто содержат данный принцип в максимально упрощенном, схематичном виде, что и позволяет аудитории без особого напряжения справиться с вышеприведенным заданием.

Занятие разделяется на следующие этапы:

- коллективный просмотр аудиовизуального медиатекста массовой (популярной) культуры;
- выделение эпизодов, которые вызвали у аудитории положительные и отрицательные эмоции с целью определения степени эмоционального воздействия конкретного произведения;
- разбивка данного медиатекста на крупные сюжетные блоки с присвоением им соответствующих знаков: - (эпизод вызывает отрицательные эмоции страха, ужаса и т.д.); + (эпизод вызывает положительные - радостные, успокоительные эмоции) и = (эпизод эмоционально нейтрален); цель - показать на конкретном примере, как построена система «эмоциональных перепадов» («эмоционального маятника») медиатекста, добиться, чтобы аудитория поняла, что его воздействие нередко основано не на глубоком проникновении в характеры героев, в суть проблемы и т.д., а на своего рода знаковой системе чередования эпизодов-блоков с полярным эмоциональным наполнением.

В итоге достигается цель занятия: аудитория приходит к выводу о том, что произведения массовой медиаккультуры, как правило, довольно легко разбиваются на кубики-блоки (которые иногда даже можно поменять местами, - без ущерба сюжету и смыслу произведения), скрепленные точно разработанным механизмом «эмоциональных перепадов».

При этом важно подчеркнуть, что по подобной эмоциональной «формуле успеха» (включая компенсацию тех или иных недостающих в жизни чувств, счастливый конец, использование зрелищных жанров и т.д.) построены многие медиатексты. Добавим сюда не только развлекательную и рекреационную функции, но и опору на миф, фольклор, авторскую интуицию, серийность, словом, ориентацию на большинство уровней восприятия.

Творческое задание прогнозирования зрительского успеха произведений медиаккультуры тесно связано с предыдущими заданиями и требует от аудитории не только хорошего усвоения предшествующего материала, но и ассоциативного мышления, интуиции. Учащиеся, опираясь на жанровые тематические и иные параметры еще не знакомых им произведений, пытаются сделать вывод об их дальнейшей судьбе в условиях медиарынка.

3. «Театрализованно-ситуативные» творческие занятия

Методика проведения этих занятий основана на театрализованных этюдах, связанных с теми же понятиями и проблематикой, что и на этапе «литературно-имитационных» занятий. Оба этапа взаимно дополняют друг друга, развивают разные стороны креативных способностей аудитории.

По аналогии с последовательностью «литературно-имитационных» занятий аудитории предлагается:

-разыграть «актерскими» средствами различные варианты установки на восприятие (к примеру, вступительное слово ведущего видео/киноклуба);

-разыграть театрализованные этюды на тему объективных и субъективных условий медиавосприятия и т.д.

Разыгрывая данные этюды, можно имитировать шумное поведение аудитории во время просмотра, стрессовые ситуации, полученные зрителями накануне контакта с медиатекстом (крупный выигрыш в лотерею, отчисление из школы и т.д.), диалоги, споры нескольких представителей разных типов восприятия. Словом, в веселой, полупародийной форме глубже постигать особенности процесса восприятия произведений медиаккультуры.

В целом же весь комплекс занятий по развитию медиавосприятия готовит аудиторию к следующему этапу - анализу медиатекстов.

III. Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории умения анализа медиатекстов.

Основные этапы данного цикла выглядят следующим образом:

-выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности произведения в целом;

-анализ логики мышления авторов медиатекста: в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственно-временного ряда, монтажа и т.д.;

-определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого учащегося к той или иной позиции создателей медиатекста.

Методическая реализация данных этапов основывается на цикле практических занятий, посвященных анализу конкретных медиатекстов.

При этом, как показывает практический опыт, надо, во-первых, идти от простого к более сложному: сначала выбирать для обсуждения, анализа ясные по фабуле, авторской мысли, стилистике медиатексты. А во-вторых, - стремиться учесть жанровые, тематические предпочтения аудитории.

Разумеется, здесь вновь используются творческие, игровые, эвристические и проблемные задания, существенно повышающие активность и заинтересованность аудитории.

Эвристическая форма проведения занятия, в ходе которой аудитории предлагается несколько ошибочных и верных суждений, существенно облегчает для аудитории аналитические задачи и служит как бы первой ступенью к последующим игровым и проблемным формам обсуждения медиатекстов.

В ходе реализации эвристических подходов методики проведения занятий аудитории предлагаются:

-истинные и ложные трактовки логики авторского мышления на материале конкретного эпизода медиатекста;

-верные и неверные варианты авторской концепции, раскрывающейся в конкретном медиатексте.

Подобная эвристическая форма проведения занятий особенно эффективна в аудитории со слабой начальной подготовкой, с подавляющим отсутствием личностного начала, независимого, самостоятельного мышления. Такой аудитории, несомненно, нужны «опорные» тезисы, на базе которых (плюс собственные дополнения и т.д.) можно сформулировать то или иное аналитическое суждение.

Игровые формы проведения занятий логически продолжают предыдущие. Аудитории предлагаются следующие варианты игровых заданий:

1) литературно-имитационные, в ходе которых аудитория должна написать:

-аннотации и сценарии рекламных медиатекстов (или «антирекламы», направленной на высмеивание недостатков медиатекста);

-свои варианты «улучшения качества» тех или иных известных медиатекстов: какие изменения можно внести в дизайн и макет интернетного сайта, журнала, газеты, каких актеров/ведущих взяли бы на главные роли в фильме или телепередаче, что изменили бы в сюжете конкретного медиатекста (изъятия, дополнения и пр.).

Выполняя эти задания, аудитория в игровой форме готовится к более серьезному проблемному анализу медиатекстов. Естественно, что все вышеуказанные работы коллективно обсуждаются, сравниваются. Большинство заданий выполняется аудиторией на «конкурсной» основе, с последующим определением лучшей работы и т.д. Показатели выполнения заданий: умение в игровой форме рассказать о наиболее привлекательных, зрелищных аспектах медиатекстов (реклама), представить логически и художественно убедительный вариант замены отдельных компонентов медиатекста.

2) «театрализованно-ситуативные» творческие занятия:

-театрализованный этюд на тему «пресс-конференции» с «авторами» медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером» и др.); «журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы, порой каверзные, «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища - конкретного медиатекста и пр.;

-театрализованный этюд на тему интервью с «зарубежными деятелями медиакультуры» (с аналогичным распределением функций);

-театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакритиков», которые осуждают различные аспекты, связанные с медиа, анализируют отдельные произведения и т.д.;

-«юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа медиатекста, «суд» над авторами произведения медиакультуры;

-театрализованный этюд на тему рекламной компании в сфере медиа: конкурс «медиа реклама» (вариант – «антиреклама»).

По сути дела, «театрализованно-ситуативные» творческие занятия дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время «литературно-имитационных» игровых практических занятий. Помимо умений устного коллективного обсуждения, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь учащихся более свободной, активизируют импровизационные способности.

К недостаткам некоторых «театрализованно-ситуативных» занятий можно, вероятно, отнести достаточно длительный этап предварительной подготовки аудитории, которая требуется, чтобы войти в роль «авторов», «журналистов» и т.д.

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

-сопоставление и обсуждение рецензий (статей, книг) профессиональных медиакритиков, журналистов;

-подготовка рефератов, посвященных теоретическим проблемам медиакультуры;

-устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) медиатекстов;

-письменные рецензии учащихся на конкретные медиатексты разных видов и жанров.

Логика последовательности творческих заданий исходит из того, что критический анализ медиатекстов начинается со знакомства с работами медиакритиков-профессионалов (рецензии, теоретические статьи, монографии, посвященные медиакультуре и конкретным медиатекстам), по которым аудитория может судить о различных подходах и формах такого рода работ.

Аудитория ищет ответы на следующие проблемные вопросы: «В чем авторы рецензий видят достоинства и недостатки данного медиатекста?», «Насколько глубоко рецензенты проникают в замысел автора?», «Согласны ли вы или нет с теми или иными оценками рецензентов? Почему?», «Есть ли у рецензентов свой индивидуальный стиль? Если да, то в чем он проявляется (стилистика, лексика, доступность, наличие иронии, юмора и т.п.)?», «Что устарело, а что - нет в данной книге?», «Медиатексты какой тематической, жанровой направленности поддерживает автор статьи, книги? Почему?», «Почему автор построил композицию своей книги так, а не иначе?» и т.д.

Затем - работа над рефератами. И только потом - самостоятельное обсуждение медиатекстов.

Занятия по формированию умений анализа и синтеза медиатекстов должны быть направлены на тренировку звукозрительной памяти, на стимуляцию творческих способностей личности, на импровизацию, самостоятельность, культуру мышления, способность применить полученные знания в новых педагогических ситуациях, на психологическую, нравственную работу, размышления о моральных и художественных ценностях и т.д.

Общая схема обсуждения медиатекста:

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

-коллективное «чтение» медиатекста (коммуникативный этап);

-обсуждение медиатекста, подведение итогов занятия.

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

-выбор эпизодов, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности построения всего фильма;

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

-выявление авторской концепции и ее оценка аудиторией.

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

Аналогичная методика обсуждений конкретных медитекстов в молодежной, школьной аудитории более подробно описана мною в ранее опубликованных книгах («За» и «Против»: Кино и школа. - М., 1987; Трудно быть молодым. - М., 1989; Видеоспор: кино - видео - молодежь. - Ростов, 1990 и др.).

Показателем способности аудитории к анализу аудиовизуальной, пространственно-временной структуры медиатекстов является умение осмысления многослойности образного мира, как отдельных компонентов, так и произведения в целом: логики звукозрительного, пластического развития мыслей авторов в комплексном, целостном единстве разнообразных средств организации изображения и звука.

Известно, что одна из основных задач медиаобразования в современных условиях – формирование и развитие у аудитории критического мышления по отношению к тем или иным медиатекстам, распространяемым по каналам массовой коммуникации.

Однако развитие у аудитории критического мышления невозможно без предварительного ее знакомства с типичными целями, методами и приемами манипулятивного медиавоздействия, его социально-психологическими механизмами, без проблемного анализа информации. Зная конкретные приемы подобного воздействия, учащиеся смогут критичнее воспринимать любую информацию, поступающую по каналам прессы, телевидения, кинематографа, радио, Интернета и т.д.

Бесспорно, манипулятивное воздействие медиа на аудиторию осуществляется на разных уровнях. Попробую выделить некоторые из них:

-психофизиологический уровень воздействия на простейшие эмоции, когда на подсознательном уровне вместе с действиями персонажа медиатекста принимается и мир, в котором, к примеру, цель оправдывает средства, а жестокость и насилие воспринимаются, как нечто естественное;

-социально-психологический уровень, основанный во многом на эффекте компенсации, когда читателю, слушателю, зрителю дается иллюзия осуществления своих заветных желаний путем идентификации с персонажем медиатекста;

-информационный уровень, суть которого в отражении полезных для аудитории утилитарно-бытовых сведений: как преуспеть в любви, избежать опасности, суметь постоять за себя в критической ситуации и т.п.

-эстетический уровень, рассчитанный на «продвинутую» часть аудитории, для которой формальное мастерство создателей медиатекста может служить основой для оправдания, к примеру, натуралистического изображения насилия и агрессии, если они поданы «эстетизированно», «неоднозначно», «амбивалентно» и т.д.

Манипулятивное воздействие медиа опирается также на такие широко известные факторы, как стандартизация, мозаичность, серийность, фольклорность (волшебное могущество персонажей, постоянство метафор, символов, счастливый финал и т.д.). При этом используется два вида механизмов работы сознания – идентификация (отождествление, подражание) и компенсация («проекция»).

Сравнивая основные приемы манипулятивного воздействия медиа на аудиторию, можно использовать следующую типологию:

- 1) «оркестровка» - психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины;
- 2) «селекция» («подтасовка») – отбор определенных тенденций – к примеру, только позитивных или негативных, искажение, преувеличение (преуменьшение) данных тенденций;
- 3) «наведение румян» (приукрашивание фактов);
- 4) «приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных и т.д.);
- 5) «трансфер» («проекция») – перенос каких-либо качеств (положительных, отрицательных) на другое явление (или человека);
- 6) «свидетельство» – ссылка (не обязательно корректная) на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг;
- 7) «игра в простонародность», включающая, к примеру, максимально упрощенную форму подачи информации.

Идеальная аудитория, на которую эффективно воздействуют такого рода манипулятивные приемы, - люди, лишенные критического мышления по отношению к медиатекстам, не понимающие различия, между рекламой и развлечением. Вот почему очень часто действие медиатекста организовано в виде калейдоскопа, мозаики динамичной смены ритмически четко организованных эпизодов. Каждый из них не может длиться долго (чтобы фактура не наскучила зрителям), обладает некой информативностью, активно опирается на эффект компенсации, воздействует на эмоционально-инстинктивную сферу человеческого сознания.

Исходя из вышеизложенного, мною была разработана следующая методика развития «антиманипулятивного» критического мышления аудитории на медиаматериале:

-знакомство учащихся с основными целями манипулятивного воздействия на материале медиа;

-выявление и показ социально-психологических механизмов, используемых авторами медиатекстов, ориентированных на манипулятивный эффект;

-показ и анализ методов и приемов, которыми создатели того или иного медиатекста пытаются добиться нужного им эффекта;

-попытка разобраться в логике авторского мышления, выявление авторской концепции, оценка аудиторией данной концепции медиатекста.

Разумеется, такой подход в проведении занятий полезен при определенных условиях. Прежде всего, он должен опираться на теоретическую подготовку учащихся. Бесспорно, такую теоретическую подготовку можно включить прямо в практику непосредственного проблемного анализа информации, но, на мой взгляд, предварительное общетеоретическое знакомство аудитории с типичными целями и приемами манипулятивного воздействия медиа значительно облегчает дальнейший процесс занятий.

При проблемном анализе медиатекстов с учащимися используются различные методические приемы:

- «просеивание» информации (аргументированное выделение истинного и ложного в материалах прессы, телевидения, радио и т.д., очищение информации от «крумян» и «ярлыков» путем сопоставления с действительными фактами и т.д.);

- снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности»;

- критический анализ целей, интересов «агентства», то есть источника информации;

Конечно, если для критического анализа выбран не информационный телевизионный выпуск, а художественный медиатекст, надо учитывать особенности художественной структуры произведения. В противном случае не будет ощущаться разница между, скажем, конкретной политической акцией в реальной действительности и более многогранным воздействием произведения искусства.

Один из самых острых вопросов, касающихся манипулятивного воздействия медиа – насилие на экране. Бесспорно, немногие подростки пытаются в реальной жизни подражать жестоким героям боевиков. Но иных из них «привыкание» к насилию, показанному по медиаканалам, бездумное потребление эпизодов с многочисленными сценами убийств, пыток и т.д. приводят к равнодушию, очерствению души, неспособности к нормальной человеческой реакции на страдания других людей. Отсюда ясна цель рассмотрения этого аспекта. К примеру, - обнаружить истинную сущность персонажа-супермена, легко убивающего десятки людей, показать, в чем вред показа насилия как «игры», «шутки» и т.п.

В целях более разнообразного проведения занятия применяется эффективная игровая форма – «расследование», суть которой в следующем. Аудитории предлагается расследовать преступления героев нескольких медиатекстов, содержащих сцены насилия. Дается задание выявить неблагоприятные, незаконные, жестокие, антигуманные действия персонажей, которые могут помимо всего прочего подаваться авторами в «веселой» и «шутливой» форме. Таким образом, собрав веские «улики», аудитория выстраивает итоговое обвинение против авторов («агентств») тех или иных медиатекстов, манипулирующих сценами насилия.

В этом случае представляются весьма полезными рекомендации американского ученого Б.Бэйера: учащиеся «должны уметь определить: 1) различие между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки; 2) надежность источника; 3) точность определения; 4) допустимые и недопустимые утверждения; 5) различие между главной и второстепенной информацией, утверждением; 6) пристрастность суждения; 7) установленные и не установленные суждения; 8) неясные и двусмысленные аргументы; 9) логическую несовместимость в цепи рассуждения; 10) силу аргумента» (9, 56).

Бесспорно, для анализа информационных медиатекстов умения, предложенные Б.Бэйером, могут дать хорошие педагогические результаты, вырабатывая своеобразный иммунитет к бездоказательности, «фигурам умолчания» и лжи. Нельзя не признать, что человек, не подготовленный к восприятию информации в ее различных видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа, не способен к самостоятельному выражению своих мыслей и чувств. Однако для художественного анализа любого, пусть даже самого примитивного произведения, «защиты» от манипулятивного воздействия, конечно же, недостаточно.

Выводы

В итоге весь цикл приведенных выше занятий должен способствовать развитию личности (включая индивидуальное, творческое мышление аудитории, отвечающие «понятийному» (знания по теории медиакультуры), «сенсорному» (целенаправленное общение с медиа, умение ориентироваться в жанровом и тематическом репертуарном потоке), «мотивационному» (эмоциональные, познавательные, нравственные, эстетические мотивы контакта с медиа), «оценочному» (в плане способности к аудиовизуальному мышлению, анализу и синтезу пространственно-временной формы медиаповествования, к отождествлению с его героем и автором, к пониманию и оценке авторской концепции в контексте звукозрительной структуры произведения); «креативному» (проявления творческого, художественного начала в различных аспектах деятельности) показателям.

В результате комплекса учебных занятий значительная часть аудитории от «первичного» и «вторичного» уровней восприятия медиатекстов переходит к более высокому уровню «комплексной идентификации», показателем которого становится способность к отождествлению с позицией авторов произведения медиакультуры.

При этом у аудитории должны (см. труды Ю.Н.Усова) улучшаться следующие основные показатели развития в области медиакультуры:

- эмоциональной включенности (от неосознанной, спонтанной характеристики медиатекста происходит продвижение к целостной характеристике произведения);

- эмоциональной активности суждений (от формальных суждений с помощью учителя - к более яркому, образному, индивидуальному выражению своих медиа впечатлений);

- развитости образного мышления (от стихийного, интуитивного - к осознанному оперированию образами восприятия и художественными представлениями);

- умений частичного анализа медиатекста (от фрагментарного использования компонентов, входящих в критическую оценку - к полноценному, целостному анализу звукозрительной, пространственно-временной структуры динамичных художественных образов произведений медиакультуры).

Примечания

1. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. – 362 с.
2. Усова Г.А. Радиовещание и телевидение как факторы формирования ценностных ориентаций подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1981. - 25 с.

3. Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книж. изд-во, 1990. - 80 с.
4. Федоров А.В. «За» и «против». – М.: Изд-во ВБПК, 1987. – 66 с.
5. Федоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео). Учеб. пособие для вузов. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1994. - 384 с.
6. Федоров А.В. Трудно быть молодым : Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
7. Шариков А.В. Медиаобразование: Мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 65 с.
8. Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования для старших классов школ гуманитарной ориентации. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1991.- 43 с.
9. Beyer В.К. Improving Thinking Skills // Phi Delta Kappan, 1984. Vol. 65. N 8, p. 56.

2.4. Медиапедагогика Ю.Н.Усова

Данный параграф написан при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда, грант № 01-06-000027a

Значение педагогического наследия профессора, доктора педагогических наук Юрия Николаевича Усова (28.07.1936 – 27.04.2000) трудно переоценить. В течение долгих лет возглавляя лабораторию экранных искусств Института художественного образования Российской Академии образования, он, как никто другой, внес огромный вклад в теорию российского кино/медиаобразования.

В 1972 году Юрий Николаевич успешно окончил киноведческий факультет ВГИКА. Его кинокритическая карьера развивалась довольно удачно, однако вскоре он увлекся кинообразованием школьников и в 1974 году защитил на эту тему кандидатскую диссертацию. Дальнейшая многолетняя работа Ю.Н.Усова как ученого-исследователя и медиапедагога стала основой для его докторской, блестящая защита которой состоялась в 1989 году.

Книги Ю.Н.Усова ("В мире экранных искусств", "Основы экранной культуры" и др.) написаны с мастерством, сочетающим глубину научно-педагогического подхода с доступностью изложения. Он был одним из основателей Ассоциации деятелей кинообразования и медиапедагогике России. Под его руководством осуществлялись масштабные научно-методические эксперименты по внедрению кинообразования в школьную практику, выпускались научные сборники, учебные программы. Он был ведущим лектором на, увы, недолго просуществовавших Высших кинопедагогических курсах. В течение всех 90-х годов он вел мастерскую медиаобразования в Московском кинолицее. Ю.Н.Усов был руководителем многих аспирантов, избравших тематикой своих диссертаций различные аспекты кино/медиаобразования в школе и вузе. Мне повезло - Юрий Николаевич был и моим Учителем. В его педагогическом подходе требовательность неизменно сочеталась с доброжелательностью, а обоснованная критика - с тактичностью. Он был человеком уникального таланта и бескорыстия...

Мне хочется рассказать о том, как развивались педагогические взгляды Ю.Н.Усова. Как от своих первоначальных разработок в области кинообразования он пришел к созданию убедительной концепции медиаобразования на основе экранных искусств.

В 1980 году, в Эстонии была опубликована первая книга Ю.Н.Усова (6), в которой он обобщил свои исследования в области кинообразования, проведенные в течение всех 70-х годов. В этой работе Ю.Н.Усов справедливо отметил, что преподавание искусства в тогдашней отечественной школе часто ограничивалось историей и теорией, не развивая по-настоящему восприятие, творческое мышление учащихся (6, 3). Верно было вскрыто и одно из главных противоречий, стоящих на пути кинообразования: «преподавая искусство, восприятие которого опирается на образно-пространственный, невербальный тип мышления, мы (...) совершенствуем принципиально противоположный художественному восприятию тип мышления – абстрактно-логический, вербальный. (...) Отсюда рационализм, логизирование, подмена эстетического анализа социологическим» (6, 4).

Выявив данное противоречие, Ю.Н.Усов предложил обоснованный им во многих работах путь выхода из подобного тупика: практический курс киноискусства «на основе рассмотрения отдельных моментов художественного восприятия – как по мере постепенного проникновения, «вживания» в произведение искусства открывается ученику многоплановость развития авторской мысли, в каких образных формах закрепляется она творческим воображением, сознанием школьника» (6, 4). Тогда-то и будет развиваться невербальный тип мышления: образность, ассоциативность, возможность в момент восприятия одновременного сопереживания герою и автору художественного произведения, интуитивное познание художественной идеи, авторской концепции (6, 4-5).

На основании такого рода размышлений Ю.Н.Усов делал вывод, что «содержание подобного курса должно строиться по принципу знакомства с особенностями структуры художественного образа» (6, 5). То есть по отношению к кинообразованию – по принципу изучения особенностей структуры аудиовизуального образа, который синтезирует в себе свойства многих видов искусства. Аудиовизуальный или звукозрительный образ определялся Ю.Н.Усовым как «динамическая система пластических форм, которая существует в экранных условиях пространственно-временных измерений и аудиовизуальными средствами передает последовательность развития мысли художника о мире и о себе» (6, 17).

В этой же знаменательной работе Ю.Н.Усов отчетливо сформулировал понятие «аудиовизуальной грамотности», как культуры восприятия звукозрительного образа, включающей умения его анализа и синтеза (6, 5). При этом «в основе этого процесса лежит эвристический метод: каждый раз, рассматривая структуру кинообраза, мы побуждаем учащихся разобраться в причинах возникновения эмоциональных впечатлений, прийти к открытию для себя того или иного элемента (план, ракурс, монтаж, время, пространство) в диалектическом и семантическом единстве с другими, частично опережая будущее знакомство с ними, предваряя их изучение» (6, 6).

Будучи не только выдающимся теоретиком, но и талантливым педагогом-практиком, Ю.Н.Усов уже к 1980 году сумел выстроить логичную методiku практической реализации своей теоретической концепции кинообразования школьников. В частности, он придумал, на мой взгляд, весьма эффективный план вводного занятия со старшеклассниками

по факультативному (кружковому) курсу киноискусства. В начале каждого года обучения аудитории предлагалось написать небольшую письменную работу. Учащиеся должны были сделать выбор из трех различных тем:

- 1) фильм, который произвел на меня особенно сильное впечатление,
- 2) фильм, который повлиял на мое отношение к себе и окружающим,
- 3) анализ одного эпизода из запомнившегося фильма (6, 7).

Бесспорно, уже сам выбор той или иной темы в какой-то степени мог раскрыть педагогу степень аудиовизуальной грамотности ученика. Первую тему обычно выбирали старшеклассники, склонные к простому пересказу событий художественного произведения (таких, как правило, большинство). Вторая тема в значительной степени интересовала школьников, для которых больше всего важны социальные и моральные проблемы, затронутые в медиатексте. Третья тема могла привлечь только самых «продвинутых» в области экранной культуры учащихся - аудиторию с достаточно развитым художественным восприятием, способную проанализировать звукозрительный образ.

Итогом каждого года обучения становилось написание учащимися «контрольной» рецензии на один и тот же совместно просмотренный фильм. В этой рецензии должны были быть отражены вопросы, затрагивающий смысл названия фильма, раскрытие его центральной проблемы в отдельных эпизодах и в целом, в актерской, режиссерской, операторской работе (6, 8). Само собой, написание такой рецензии уже невозможно без определенного уровня знаний и умений, без сформированной аудиовизуальной грамотности.

В своей «эстонской» книге Ю.Н.Усов подробнейшим образом описал практическую реализацию подобных теоретических и методических подходов по отношению к развитию аудиовизуального восприятия, невербального творческого мышления учащихся.

Так, на основе результатов отзывов десятиклассников о фильмах «Восхождение»(1976) Л.Шепитько и «Солярис»(1972) А.Тарковского Ю.Н.Усов выделил два основных типа художественного восприятия учащихся. «Если первая группа зрителей, опираясь на абстрактно-логический тип мышления, остается на уровне сопереживания герою, (...) то вторая группа следует за авторами фильма, понимает логику развития их мысли в художественной структуре фильма только потому, что опирается на образно-пространственное мышление»(6, 10). Анализируя типологию зрительского восприятия школьников, Ю.Н.Усов проявил незаурядный искусствоведческий дар, тонко подметив, что «в отличие от художественного образа в живописи звукозрительный образ трудно уловим для анализа, так как находится в постоянном развитии пространственно-временных координат. Наше внимание фиксирует состояние «фазы» становления звукозрительного образа на экране и его окончательное оформление в наше сознании»(6, 16).

Через десять лет в статье «Аудиовизуальное развитие учащихся IX-XI классов» (1, 11) Ю.Н.Усов, по-видимому, опираясь на работы И.С.Левшиной (21; 22), сформулировал различные уровни восприятия киноповествования в школьной аудитории более подробно:

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 соотнесения значимых частей,
- 3) осмысление художественного строя фильма, выявляющего концепцию произведения экранного искусства.

Ю.Н.Усов был убежден, что 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» (6, 18-19).

Как мы видим, в отличие от многих других деятелей медиаобразования в России (Ю.И.Божков, П.Д.Генкин, Л.П.Прессман и др.), полагавших, что основной упор на занятиях со школьниками нужно делать на работу с техническими средствами (кинокамера, кинопроектор, видеокамера, монитор, работа в проявочной лаборатории и т.д.), Ю.Н.Усов полагал, что главное – развитие художественного восприятия, творческого мышления, аудиовизуальной грамотности школьников с помощью просмотра и анализа произведений, созданных профессионалами. «Сложность эстетической информации в том, - подчеркивал Ю.Н.Усов, - что она несет в себе не только объективный факт, но и субъективное его воссоздание, в процессе которого запечатлеваются чувства художника-автора, его отношение к этому факту, оценка, истолкование. В окончательном образном обобщении этого факта перед нами открывается мировосприятие художника, его идеологические, философские, эстетические взгляды. Оценивая их, мы тем самым проверяем, уточняем, формируем и свое отношение к миру, а порой в эмоционально-образной форме искусства заново открываем для себя окружающий мир» (6, 20-21). Иначе говоря, восприятие развития «звукозрительного образа в динамике пластических форм пробуждает в душе зрителя особое эмоциональное напряжение: 1) устанавливает ассоциативные связи с конкретным художественным и жизненным опытом зрителя; 2) на основе их происходит интуитивное постижение развивающихся пластических форм в результате сопереживания с героем и автором; 3) последовательно возникают образные обобщения отдельных составных фильма, начиная от кадров, их монтажных соединений в эпизоды, сцены и кончая отдельными частями фильма в целом» (6, 26). Здесь можно вести речь об изобразительном решении кадра, о пластике, мимике актеров, о крупных планах, выделенных деталях и т.д.

Говоря об особенностях кинематографического образа, Ю.Н.Усов на конкретных примерах подчеркивал его сходства и отличия от образа литературного, музыкального, живописного и театрального, всякий раз возвращаясь к мысли о том, что специфика кинообраза в единстве его динамичной аудиовизуальной и пространственно-временной природы. «В конечном итоге мы приходим к выводу о том, - писал Ю.Н.Усов, - что восприятие звукозрительного образа – это визуальное переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы киноповествования. Результатом этого переживания являются чувственные и интеллектуальные ассоциации, которые вырастают из монтажной организации зрительного ряда,

пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идеи. Образное обобщение в момент просмотра фильма постепенно складывается в сознании зрителя, по аналогии с восприятием музыки, на основе трех основных процессов: 1) восприятия 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» (6, 60).

Этап постижения особенностей экранного образа, по мысли и педагогической практике Ю.Н.Усова, становится базой для главного этапа кинообразования – художественного анализа фильма. Здесь надо было последовательно решить ряд задач:

«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:

- 1) описать какой-нибудь кадр из фильма, который визуальным образом передает это обобщение;
 - 2) предложить свой визуальный вариант образного обобщения в виде рекламного плаката;
 - 3)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» (6, 62-63).

Используя такого рода педагогическую технологию, Ю.Н.Усов на примере коллективных обсуждений конкретных фильмов (рассматривающих такие понятия, как «содержание и форма», «герой», «автор», «композиция», «драматический конфликт», «тема», «фабула и сюжет», «полифонический строй фильма» и др.) в школьной аудитории ярко и убедительно показал ее качественность и эффективность. То есть уже к концу 70-х Ю.Н.Усов сумел разработать эффективную методику анализа экранного текста, моделирующую процесс восприятия художественной концепции фильма, объединяющую такие задачи эстетического воспитания как развитие образного и логического мышления, мировоззрения, творческой активности, активизация знаний, полученных на занятиях по различным гуманитарным дисциплинам.

Через девять лет, уже в своей докторской диссертации «Кинообразование, как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников»(1989), Ю.Н.Усов обобщил свой, к тому времени почти двадцатилетний опыт кинообразования. На сей раз речь шла уже о создании целостной системы кинообразования (с учетом его структуры, содержания, форм и методов), которая давала учащимся критерии самостоятельного отбора аудиовизуальной информации, поступающей к нему по различным медиаканалам.

Анализируя целый ряд определений понятия «кинообразование», содержащихся в трудах российских педагогов и искусствоведов, Ю.Н.Усов справедливо отметил, что в большинстве работ российских авторов кинообразование рассматривалось как часть общей системы педагогического воздействия, эстетического воспитания, как средство эмоционального, гармоничного развития современного человека. Однако в подходах других российских медиапедагогов цели кинообразования выдвигались в приобщении к лучшим произведениям искусства экрана, в освоении его языка, в развитии мышления, организации художественного опыта. «Решение данных задач, по их мнению, активизирует процесс социализации школьника при использовании метода общения на основе киноискусства и позволяет учащимся через мир ценностей этических, культурных, социальных освоить нравственный и гражданский опыт, уточнить свои жизненные позиции, отношение к труду и обществу»(3, 3).

Подвергнув критическому анализу различные трактовки термина «кинообразование», Ю.Н.Усов сформулировал свое определение этого термина. Кинообразование, - пишет Ю.Н.Усов, - это система эстетического воспитания и художественного развития школьников, которая «осуществляется в процессе совершенствования восприятия и оценки идейно-нравственной концепции, раскрывающейся в звукозрительной форме киноповествования, в художественной структуре экранного искусства. Реализация этой системы создает благоприятные возможности для формирования мировоззрения, художественно-творческих способностей, эстетического сознания школьников, их общей культуры. Предлагаемая система позволяет развить:

-эстетические чувства в результате познавательной и творческой деятельности, совершенствующей аудиовизуальное мышление, перцептивные навыки освоения звукозрительного образа как основного средства выражения авторского сознания, осмысления социальной действительности;

-эстетический вкус, который вбирает такие компоненты, как художественная образованность в области экранного искусства, историческая культура, аудиовизуальная грамотность, нравственная культура, социальные ориентации личности;

-художественно-творческие способности школьника (воображение, интуицию, мышление, потребности личности в самоактуализации) на основе освоения комплекса знаний, умений, навыков в практике анализа и эстетической оценки фильма, осмысления таких понятий, как экранная реальность, аудиовизуальная природа искусства кино, телевидения, суть

восприятия пространственно-временной, звукозрительной формы киноповествования, художественной структуры и идейно-художественной концепции произведений кино и телевидения» (3, 6-7).

Известно, что на протяжении большей части 80-х Россия все еще была закрытым от Запада обществом. Поэтому к 1989 году Ю.Н.Усов еще не мог в полном объеме познакомиться с работами крупнейших зарубежных кино/медиапедагогов. Однако даже ограниченный анализ работ иностранных ученых, предпринятый им в докторской диссертации, в целом говорил о верном понимании концепций западного медиаобразования. Ю.Н.Усов выделил такие задачи западной медиапедагогики как формирование избирательных критериев, выработка самостоятельного мышления, критического отношения к действительности, развитие восприятия и медиаграмотности, понимания особенностей функционирования медиа в социуме и т.д. (3, 4). Таким образом, имея представление об основных направлениях медиаобразования на Западе, в большей степени направленных на формирование критического мышления, защиты от вредных влияний средств массовой информации, формирования медиаграмотности, Ю.Н.Усов продолжал придерживаться так называемой «эстетической концепции», направленной в первую очередь на развитие художественного восприятия, вкуса аудитории, на анализ произведений искусства. Такой подход многими западными медиапедагогами (Л.Мастерман, Р.Кьюби, Р.Хоббс и др.) был объявлен устаревшим. В частности, по причине того, что, по мнению, к примеру, Л.Мастермана, в процессе занятий невозможно доказать школьникам высокую художественную ценность произведения **А.** и отсутствие таковой в опусе **В.** Но в еще большей степени - из-за бурного развития телевидения, персональных компьютеров и Интернета, в силу чего информационный спектр медиа стал преобладать над художественным. Следовательно, как считают многие западные медиапедагоги, информационные медиатексты стали усиливать свое воздействие на аудиторию. Отсюда и возникший на Западе повышенный интерес к таким категориям как «агентство» («источник информации»), «информационный эффект» и т.д., не привязанному напрямую к эстетическим качествам медиатекста.

Вопреки такому мнению, Ю.Н.Усов убедительно и доказательно отстаивал свою точку зрения: развитие творческой личности школьников может быть успешным в первую очередь именно при обращении к эстетическому материалу аудиовизуальных медиа. И здесь ему помогал богатый практический опыт – проведение целенаправленного констатирующего формирующего эксперимента по кинообразованию школьников 8-10 классов в московских школах № 91, 1140 (1974-1978), разработка экспериментальных учебных программ и опытной модели кинообразования для учащихся 1-10 классов, кинообразование учителей московских школ (1978-1980), проведение знаменитого «Тушинского эксперимента» (1980-1985) в 30-ти школах Москвы. В этом масштабном кинообразовательном эксперименте в качестве «опорных площадок» были задействованы средние школы №№ 15, 313, 599, 613, 818 и другие. В них кинообразованием были охвачены учащиеся с первого по десятый класс. Все эти годы под руководством Ю.Н.Усова продолжалось и кинообразование учителей. В 1983-1986 Ю.Н.Усов совместно с профессором З.С.Смелковой читал курс «Основы киноискусства» для студентов Московского государственного педагогического института. Теоретические разработки и методические подходы Ю.Н.Усова апробировались в те годы не только в России, но и в Эстонии, Казахстане и Узбекистане.

Ю.Н.Усов рассматривал кинообразование как целенаправленный процесс развития личности школьника в системе четырех основных видов деятельности на материале экранных искусств: «1) усвоение знаний об экранных искусствах, о закономерностях их функционирования в общественной жизни; 2) восприятие идейно-художественного содержания, раскрывающегося в пространственно-временной форме повествования; 3) интерпретация результатов восприятия, эстетическая оценка произведения экранного искусства; 4) художественно-творческая деятельность в области экранных искусств – любительская кино- и видеосъемка»(3, 8). Все четыре вида деятельности, как доказал Ю.Н.Усов, создают благоприятные условия для формирования аудиовизуальной культуры, эстетического развития личности школьника на материале экранных искусств: потребностей, образованности, аудиовизуального мышления. Интересно отметить, что в одной из статей 1992 года Ю.Н.Усов снова возвращается к проблеме основных видов деятельности в процессе аудиовизуального развития, на этот раз выстраивая их в более четкой последовательности: 1) творческая деятельность, 2) интерпретация результатов восприятия, анализ, воссоздающий реальный процесс восприятия экранного повествования, 3) освоение знаний об экранных искусствах (1, 12-13).

Под кинообразованностью Ю.Н.Усов понимал знания, раскрывающие особенности воздействия киноповествования, стимулирующие восприятие, интерпретацию, эстетическую оценку произведений экранных искусств. А под аудиовизуальным мышлением – понимание и интерпретацию звукозрительной, пространственно-временной формы повествования как речевой продукции, формирование представлений о мировоззрении, эстетическом сознании автора на основе анализа произведений экранных искусств. При этом имелось в виду, что степень образованности и глубина аудиовизуального мышления определяют развитие потребности зрителя в общении с произведениями экранных искусств различного уровня, линейной или более сложной – ассоциативной, полифонической форме повествования.

В своем исследовании Ю.Н.Усов доказал, что кинообразование как целенаправленный, педагогически организуемый процесс совершенствования нравственно-эстетического воздействия фильма на зрителя становится эффективным средством художественного развития личности именно в системе вышеупомянутых видов деятельности. Кинообразование рассматривалось как средство развития аудиовизуального мышления школьников, как составляющая в общей системе эстетического воспитания, как форма педагогического руководства интересами и потребностями в области экранных искусств, как отрасль педагогической науки о воспитании личности художественными средствами. При этом содержание кинообразования определялось спецификой восприятия пространственно-временной формы повествования, особенностями воздействия экранных искусств на сознание, мировоззрение учащихся. Таким образом, общая концепция кинообразования у Ю.Н.Усова к 1989 году существенно расширилась, она стала учитывать работу не только с произведениями киноискусства, но и с телевидеотекстами, вобрала в себя практический подход (креативную деятельность школьников – любительские кино/видеосъемки и т.д.). Иначе говоря, в диссертации Ю.Н.Усова кинообразование приобрело многоаспектность, позволяющую избежать крайностей - подходов, направленных на исключительно практическую деятельность, или только на развитие художественного вкуса.

Основные задачи кинообразования были представлены Ю.Н.Усовым следующим образом:

- дать представление об основных явлениях экранных искусств;
- помочь ориентироваться в потоке аудиовизуальной информации;

- развивать познавательные интересы, аудиовизуальную грамотность и культуру, художественный вкус по отношению к экранному искусству;
- развивать восприятие системы звукозрительных образов, самостоятельность эстетических суждений, оценок;
- готовить учащихся к самообразованию в области киноискусства (3, 15).

В диссертации давалось и определение «кинопедагогике как отрасли науки о закономерностях, формах и методах воспитания человека экранными искусствами»(3, 15) и «аудиовизуальной грамотности, то есть навыков анализа и синтеза пространственно-временной формы повествования» (3, 16), основанной на развитом процессе «восприятия звукозрительного образа: возникновение ассоциаций, выявление семантики реальных единиц киноповествования, образного обобщения по мере синтеза этих единиц, осмысление многоплановости увиденного, определение к нему своего отношения» (3, 16). Эти размышления привели Ю.Н.Усова к определению восприятия кинотекста как постижения «звукопластического образа, динамично развернутого в особых условиях кинематографического времени и пространства, а восприятия фильма – как процесс становления кинообраза в сознании зрителя» (3, 16).

Естественно, что для практического использования данных положений необходимо было разработать показатели аудиовизуальной грамотности школьника. Ю.Н.Усов полагал, что высшими показателями здесь могут быть способности учащегося 1) многоаспектно осмыслить образное воссоздание факта в пластической композиции отдельных кадров, их сцеплений, в художественном строе всего фильма; 2) определить логику развития авторской мысли в пространственно-временных измерениях экрана: в смене планов изображения, в движении снимаемого объекта, в особом ритме киноповествования; 3) читать скрытую образность кадра, прием художественного решения темы, многослойность внутреннего содержания фильма; 4) воспринимать развитие художественной мысли в комплексном единстве звукопластической организации экранного пространства: графической, тональной организации кадра, темпоритмической организации киноповествования за счет повтора визуальных образов, кинематографических планов, их временной длительности, эмоционально-смыслового соотношения отдельных кадров, визуальных тем по законам монтажного мышления и музыкального строя (3, 17-18).

Ю.Н.Усов совершенно справедливо указывал на типичные недостатки в методических подходах российской кинопедагогике, когда вместо формирования целостного восприятия аудиовизуального образа, развернутого в динамике пространственно-временных координат, учащимся предлагалось изучать лишь отдельные специфические признаки кино - монтаж, ракурс и т.д. (3, 16).

Следуя принципам, обоснованным им в работах 70-х и 80-х годов, Ю.Н.Усов делал вывод, что «методика развития аудиовизуальной грамотности представляет собой целенаправленное формирование разветвленной системы сенсорных эталонов и оперативных единиц восприятия киноискусства на материале монтажных листов, фотокадров, короткометражных фильмов, учебных кинофрагментов. Такая методика активно способствует осмыслению социально-философского содержания художественной структуры фильма, прослеживанию динамической смены точек зрения съемочной камеры, эмоционально-смысловому соотношению единиц киноповествования, овладению при восприятии свернутым процессом «опознания» эмоционально-образного содержания формы киноповествования, а при анализе фильма – процессом «развертывания» звукозрительной формы киноповествования» (3, 17).

Стоит напомнить, что ко времени написания этой работы (1989) видеотехника в России еще не получила широкого распространения. Школы еще не располагали мобильными видеокамерами и камкордерами для того, чтобы оперативно и легко осуществлять видеозапись в процессе учебных занятий. Поэтому Ю.Н.Усов был вынужден в большей степени опираться на методические подходы, связанные с коллажами, раскадровками, слайд-фильмами и т.д.

В ходе многолетних исследований и практической апробации Ю.Н.Усовым были разработаны следующие основные этапы формирования аудиовизуальной грамотности:

- «рассмотрение поэлементного построения кинообраза, процесса его становления в экранном пространстве и в сознании зрителя;
- освоение ключевых понятий: законы монтажного мышления, дискретность киноповествования, специфика кинематографического времени и пространства, ритма, художественные возможности тематического развития авторской мысли в пространственно-временной форме повествования;
- освоение перцептивных действий анализа-синтеза формы киноповествования, кадра как единицы киноповествования, его пространственно-временного измерения; использование учащимися освоенных единиц киноповествования в своей художественно-творческой деятельности;
- осознание понятия кинообраза, его структуры на основе сопоставления с художественным образом в других видах искусства; рассмотрение составных образа и их значений; синтез составных частей и их содержания; сопоставление утверждаемой точки зрения автора в звукопластической форме со своей» (3, 17). При этом уровень аудиовизуального мышления оказывался напрямую связанным с глубиной понимания и интерпретации формы различных типов киноповествования, содержащей мировоззренческие ориентации автора, со способностью учащегося к ассимиляции экранной среды, к сопереживанию персонажу и автору, а результат интерпретации зависел от умения осмыслить эмоциональную реакцию, эстетически оценить художественный текст, систему авторских взглядов.

Для коллективного анализа произведений экранных искусств в школьной аудитории Ю.Н.Усов разработал следующую последовательность практических действий:

- «рассмотрение внутреннего содержания первых кадров, начала развития основных тем киноповествования;
- определение конфликта, выявляющего логику развития авторской мысли в основных частях фильма;
- осмысление авторской концепции, раскрывающейся в звукопластической форме повествования;
- обоснование своего отношения к идейно-эстетической концепции фильма»(3, 20).

Для итоговой оценки результатов кинообразования школьников Ю.Н.Усовым было предложено понятие «аудиовизуальной культуры как определенной системы уровней эстетического развития школьников на материале экранных искусств: потребностей, образованности, аудиовизуального мышления» (3, 21). При этом, на наш взгляд, справедливо утверждалось, что рассмотрение эволюции кинообраза и его восприятия позволяет «рассмотреть вопросы истории кино как истории развития зрительской культуры: от восприятия элементарных единиц киноповествования

(события, запечатленные кинокамерой) к кадру, его внутренней композиции, от линейного киноповествования к ассоциативному (20-е годы) и полифоническому с приходом звука и последующим развитием кино» (3, 21).

Теоретические концепции Ю.Н.Усова стали основой для цикла нескольких учебных программ для средней школы, разработанных под его руководством. В них просматривалась четкая логика усложнения материала. От восприятия эпизода, содержащего событие, поступок героя (1-3 классы), через восприятие группы эпизодов, объединенных фабульной канвой, причинно-следственными связями (4-7 классы), к эмоционально-смысловому соотнесению кадров и элементов внутрикадровой композиции, объединенных образами, ассоциативными связями полифонического развития авторской мысли в пространственно-временной форме (9-10 классы).

В течение многих лет коллектив лаборатории экранных искусств НИИ художественного воспитания (ныне Институт художественного образования Российской Академии образования) под руководством Ю.Н.Усова апробировал на практике его систему кинообразования школьников:

I-III классы. Формирование зрительской культуры в практике художественного творчества, игровой деятельности, позволяющей освоить первоначальные представления о пластических возможностях кино и других видов искусства, способных передать мысли и чувства автора в особых пространственно-временных измерениях литературно-художественного текста, живописного полотна, музыкального произведения, сценической или экранной реальности. Решение этих задач, как показал эксперимент, способно превратить встречу с фильмом в радостный способ познания мира на основе активного восприятия учащимися динамической системы звукозрительных образов.

К концу третьего года обучения учащиеся начальной школы овладевают первоначальными знаниями о кино как особом виде искусства в ряду других, умениями эмоционально воспринимать и оценивать содержание фильма, запоминать и пересказывать отдельные кадры, эпизоды, сцены, описывать героев и свое отношение к ним, узнавать музыку из просмотренных фильмов, участвовать в коллективных играх-заданиях (инсценировка понравившихся эпизодов, игра «Рисуем свой мультфильм» и пр.).

IV-VII классы. Воспитание зрительской культуры в процессе изучения кинематографических понятий, необходимых для формирования анализа фильма: экранное пространство и время, монтажное мышление и ритм киноповествования, роль киноискусства в жизни человека и общества, многообразие воздействия художественных особенностей кино, причинно-следственные связи отдельных частей фильма в процессе просмотров и обсуждений.

К концу седьмого класса школьники овладевают знаниями о синтетической природе кино, об основных кинопрофессиях, о видах и жанрах кино; умениями выделять основные элементы композиции фильма в последовательности эпизодов: завязка, кульминация, развязка, следить за столкновением и развитием характеров героев, видеть позицию автора фильма, которая определяется отбором эпизодов, манерой актерской игры, приемами операторского решения.

VIII-X классы. Воспитание зрительской культуры в процессе осмысления общих и отличительных особенностей художественного образа в кино и других видах искусства, специфической формы киноповествования, передающей идейное содержание фильма. Осмысление понятий о художественной закономерности построения фильма, о монтажности мышления, об особенностях организации внешнего и внутреннего планов повествования, выявляющего авторскую концепцию фильмов различных жанров.

К концу десятого класса школьники овладевают знаниями об особенностях воздействия кино как пространственно-временного искусства, о сюжетосложении в фильме; умениями осмысливать запечатленное на экране в различных связях, соотношениях, воспринимать общий эмоциональный строй различных эпизодов, образное содержание киноповествования, выявлять внутреннюю смысловую связь сюжетных линий фильма, оценивать концепцию кинокартины, аргументировано формулировать свое отношение к художественному содержанию фильма (3, 25-27).

В 1991 году Ю.Н.Усов вместе со своими коллегами опубликовал программу для средней школы под названием «Основы аудиовизуальной культуры». В разделе программы, касающейся старших классов, он выделил следующие темы: «Кино, телевидение, видео в жизни современного человека и общества», «Особенности развития авторской мысли в художественном строе произведений кино, телевидения, видео», «Биография» кино в истории других искусств», «Особенности восприятия киноповествования в произведениях экранных искусств различных жанров», «Синтетическая природа художественного образа в кино», «Закон монтажного мышления» и др. Данная программа полностью соотносится с теоретическими положениями, выдвинутыми в докторской диссертации Ю.Н.Усова, хотя какие-то понятия были уточнены и расширены. К примеру, давалось определение (7, 34) линейного повествования (последовательное воссоздание на экране конкретных событий), ассоциативного повествования (последовательного воссоздания на экране отношения к этому событию повествователя или отдельных героев), полифонического повествования (многоплановое воссоздание на экране событий, в изображении которых использованы принципы линейного и ассоциативного повествования). Каждая тема занятия сопровождалась тщательно продуманными проблемными вопросами, направленными на развитие творческого, ассоциативного, художественного мышления аудитории.

В целом данная программа была рассчитана на весьма квалифицированных медиапедагогов. От них требовались обширные знания не только в области киноискусства, но и по теории и истории литературы, живописи, музыки, театра, фотографии. Высокие требования предъявлялись и к учащимся. В итоге всего цикла занятий они должны были достигнуть подлинной аудиовизуальной грамотности. Незыблемой оставался и основополагающий эстетический подход Ю.Н.Усова к медиаобразованию – развитие личности через художественные произведения (преимущественно - игрового киноискусства).

В 1993 году вышла книга Ю.Н.Усова «Основы экранной культуры», содержащая методические рекомендации для учителей и учебную программу для 8-10 классов средней школы. В этой работе автор расширил изучаемый аудиовизуальный спектр. Раньше, несмотря на употребление термина «экранное искусство», Ю.Н.Усов все-таки уделял ведущее место киноискусству. Теперь он существенно дополнил этот материал ссылками на телевидение и видео. Что, впрочем, не удивительно: хоть и с опозданием, но в начале 90-х в России стало активно распространяться практически не контролируемая властями видеопродукция, появились первые антенны спутникового телевидения, частные телеканалы (поначалу – дециметровые) и т.д.

Программа «Основа экранной культуры» (8-9 классы), конечно, во многом перекликалась со своей предшественницей 1991 года. В начале программы предлагались общие сведения о месте экранных искусств в жизни человека и общества. Затем шла речь об особенностях воздействия экранных искусств на личность зрителя, что должно

было объяснить учащимся необходимость развития навыков «чтения» экранного повествования на основе формирования монтажного мышления. Далее рассматривались особенности монтажного мышления, пространственно-временной реальности, свойственной экранным искусствам, в истории изобразительного искусства, литературы, театра, фотографии. Затем в процессе коллективных просмотров и обсуждений экранных текстов предусматривалось оценить поэтику любимых школьниками жанров (детективов, триллеров и т.д.), понять, как построены эти произведения, в чем своеобразие их повествования и т.д. И уже потом - осваивать более сложные тексты и художественные образы.

Если сравнить педагогические подходы Ю.Н.Усова в его «эстонской» книге 1980 года и в «московских» работах 1991 и 1993 годов, то довольно ясно проявляется главное отличие в концепции выбора учебного медиаматериала. В 1980 году с первых же занятий ставка делалась на сложные произведения так называемого «авторского кино» (или, говоря современным языком, «арт-хауса»): «Солярис» А.Тарковского, «Восхождение» Л.Шепитько, классика «Великого Немого». С учетом многолетних практических экспериментов в 1991-1993 годах, избиралась более «мягкая» для школьной аудитории стартовая площадка – детективы, триллеры, вестерны и пр. (8, 7-9). И лишь после этого предусматривалось обращение к полифоническим, многослойным экранным текстам.

И еще одно важное изменение позиции. В «Основах экранной культуры» Ю.Н.Усов, пожалуй, впервые в какой-то степени приблизился к выдвинутому британским медиапедагогом и исследователем Л.Мастерманом (24) понятию «развития критического мышления». Нужно «уметь отбирать, - писал Ю.Н.Усов, - и критически относиться к многообразной эстетической информации, ежедневно поступающей с экранов кино, телевидения, видео» (8, 15). В этой фразе, бесспорно, присутствует направленное на художественную сферу слово «эстетической». Однако очевидно, что речь может идти и о любых медиатекстах, включая информационные выпуски новостей, политические дебаты по телевидению и т.д.

Новым для концепции Ю.Н.Усова являлось и большее внимание к проблеме «эффекта воздействия медиа», в данном случае экранного текста (включая уже и текст на дисплее компьютера и видеоклипы). Об этом свидетельствовал, к примеру, эвристический тип творческого задания, описанный в разделе «Кино, телевидение, видео в жизни современного человека», где школьникам предлагалось оценить различные точки зрения на взаимоотношения экранных искусств и зрителя:

«Экранные искусства губительно действуют на личность, так как:
-притупляют восприятие по сравнению с литературой, изобразительным искусством, музыкой, театром;
-порабощают сознание, так как зритель во время просмотра находится как бы в гипнотическом состоянии, живет чужой жизнью...;
-развращают, если главный герой на экране совершает отрицательные поступки, сопереживая, зритель тем самым уподобляется этому герою, подражает ему в походке, в манере общения...;
-излишне возбуждают, вызывая агрессивные чувства, если на экране показана драка, в которой участвует главный герой (...).

Экранные искусства развивают личность, так как формируют особый вид
-восприятия пространственно-временного повествования,
-мышления, которое теоретики называют аудиовизуальным,
-творчества на основе использования портативной видеокамеры, компьютерных установок,
-общения в форме не слов, а видеописьменности, то есть при помощи динамичных зрительных образов, объединенных киноповествованием» (8, 16-17).

Именно в этой работе Ю.Н.Усов отметил, что «портативная видеокамера, компьютерная установка дают возможность любому человеку (...) программировать и создавать экранную реальность, динамические зрительные образы средствами компьютерной мультипликации, монтажом кадров художественно-игрового кинематографа. Кроме того, легкость съемки и воспроизведения ее результатов позволяют говорить о возможном применении видеокамеры как средства визуальной письменности: без слов, зрительными образами человек может не только зафиксировать динамику реальной действительности, но и передать свое отношение к ней (8, 19).

В «Основах экранной культуры» Ю.Н.Усов уточнил и углубил описанный им ранее алгоритм восприятия аудиовизуального текста (8, 27-28):

- I. Созерцание экранной реальности.
 - II. Выявление в ней смысловых частей киноповествования (кадры, эпизоды, события, сцены).
 - III. Синтез смысловых частей в образном обобщении, в названии конкретной темы.
 - IV. Осмысление ассоциативных связей, многоплановости киноповествования.
 - V. Определение своего отношения к увиденному на экране.
- Алгоритм развития аналитических умений по отношению к экранному тексту выглядел в этой работе следующим образом (8, 42):
- I. Рассмотрение особенностей содержания образного обобщения экранного повествования, которое складывается в сознании зрителя.
 - II. Поэтапное «развертывание» образного обобщения на основе осмысления конфликта, своеобразия его развития в экспозиционной и последующих частях произведения.
 - III. Обоснование своего отношения к авторской концепции, выявленной в процессе анализа формы экранного повествования.

Семь лет спустя Ю.Н.Усов усовершенствовал эту программу, добавив раздел об использовании в учебных целях компьютерной анимации, видеоклипов, телевизионных сериалов (10, 30; 10, 44-45).

Дальнейшее развитие идеи Ю.Н.Усова получили в его, увы, последней книге «В мире экранных искусств» (1995). Особенностью этой работы была ориентация не на учительскую аудиторию, а на читателей-старшеклассников. Отсюда и более простой, понятный для неспециалистов в области художественной педагогики язык, доступность изложения основных понятий, теоретических и методических принципов. Книга была четко поделена автором на две части. Первая часть - «Восприятие» - была обращена к развитию художественного восприятия экранного текста (с продуманной схемой творческих заданий). Вторая часть - «Анализ» - давала ключ к развитию аналитических умений в плане осмысления

содержания фильмов. Книга одновременно являлась и хрестоматией, так как содержала обширные цитаты из произведений знаменитых философов, психологов, писателей, художников, режиссеров, искусствоведов, касающиеся их размышлений об искусстве. Одна из глав книги полностью посвящалась анализу нового для российской экранной культуры явления – видеоклипу, популярному у молодежной аудитории и сегодня.

В книге «В мире экранных искусств» алгоритм восприятия и эстетической оценки экранного текста приобретает своего рода завершенность (2, 42):

1. Выявление в художественном пространстве начальных кадров смысловых, образных взаимосвязей между единицами экранного повествования – событиями, сценами, эпизодами, кадрами, элементами внутрикадровой композиции.
2. Установление в этих взаимосвязях художественной закономерности построения данного фильма, конфликтного противостояния главных и побочных тем, исходных позиций авторской композиции.
3. Уточнение содержания конфликта в кульминационной части повествования и в развязке.
4. Ощущение ауры в экранной реальности – атмосферы чувств, значений, ассоциаций.
5. Определение своего отношения к системе взглядов автора на мир, современную действительность в форме экранного повествования.

В «практическую» часть книги Ю.Н.Усов включил несколько десятков текстов рецензий своих учеников-старшеклассников и тщательно проанализировал эти творческие работы, тонко выявив особенности художественного восприятия, творческого анализа юных авторов. Отвечая на «коварный» вопрос: «Зачем он нужен, этот анализ, простому зрителю?», Ю.Н.Усов привел весьма убедительные аргументы. Такого рода анализ для учащихся, по его мнению, нужен, чтобы:

- «испытать радость от встречи с искусством – с драматургическим материалом фильма (события, герои, представленные на экране истории), с художником (как эти события открывают для меня мироощущение автора);
- понять себя в полемике с автором;
- ответить на вопросы, мучающие меня сегодня;
- развить у себя восприятие экранного повествования, различные виды мышления;
- получить удовольствие от интерпретации фильма, которую можно принимать как своеобразную интеллектуальную игру» (2, 158-159).

Бесспорно, книга «В мире экранных искусств» продолжает и развивает традиции российского эстетически ориентированного кинообразования. Однако в своем докладе на совместном российско-британском семинаре, состоявшемся в середине 90-х годов, Ю.Н.Усов, пожалуй, впервые вышел за рамки триады «кино-ТВ-видео» и высказал свою точку зрения на содержание понятия медиаобразования. Он подчеркнул, что интерпретация самого понятия «медиаобразование» непосредственно зависит от того, «какие практические задачи использования печати, радио, фотографии, кино, ТВ, видео, компьютерных систем отбирает учитель для специальных занятий школьников. Эти задачи преследуют различные цели использования СМК (средств массовой коммуникации) в качестве:

- специфической информации для осмысления событий общественной, политической, культурной жизни,
- технического средства создания и передачи информации о мире,
- способа ретрансляции произведений традиционных искусств,
- аудиовизуального текста, интерпретирующего социальные, философские концепции личности в современном мире,
- учебного материала, развивающего мышление, перцептивные способности человека,
- вида деятельности ученика, способного создать медиатекст и тем самым практически осмыслить его функциональное назначение» (4, 1).

В этом же докладе Ю.Н.Усов справедливо отметил, что российской и зарубежной педагогикой по-разному используются медиатексты в таких учебных моделях, как:

- «образовательная (изучение теории, истории кино и электронных искусств, эстетики и языка аудиовизуальных коммуникаций);
- воспитательная (рассмотрение на материале экранных произведений нравственных, философских проблем);
- развивающая (активизация воображения, зрительской памяти, различных видов мышления, критического отношения к аудиовизуальной информации на основе использования языка экранных искусств)» (4, 3).

Конечно, приведенная выше классификация учебных моделей медиаобразования может уточняться и углубляться. Однако нельзя не согласиться с Ю.Н.Усовым в том, что перечисленные виды использования экранных искусств в медиаобразовании отражают достоинства и недостатки традиционной педагогики. «С одной стороны, попытки вложить значительный объем информации в школьника (первая модель) помогают расширить кругозор, ориентироваться в мире научных знаний и пр. С другой стороны, сугубо утилитарный воспитательный принцип (вторая модель) невольно превращает произведение искусства на занятиях в иллюстративный материал при решении дидактических задач и тем самым лишает его возможностей образно-эмоционального воздействия на человека. В этом случае нравственные, философские проблемы рассматриваются вне художественной формы повествования, на уровне однозначно представленной морали, нравоведения. Третья модель, несмотря на попытки решить важные педагогические задачи развития творческих способностей школьника, также невольно обедняет эффект полихудожественного развития, поскольку ориентирует учителя на использование формы художественного повествования как самоцели, игнорируя философскую, нравственную концепцию мира в произведении искусства» (4, 3-4).

Отсюда Ю.Н.Усов делает вывод, что разработанная под его руководством модель медиаобразования учащихся на материале экранных искусств («развертка» этой модели была представлена во всех его основных работах) основана на синтезе перечисленных выше моделей, что позволяет эффективно развивать перцептивные способности учащегося, помогают ему понять причину воздействия медиатекста в содержании эмоциональных, образных, ассоциативных, смысловых связей того или иного произведения экранных искусств. В этой работе Ю.Н.Усов впервые дает свое определение медиаобразования (на материале экранных искусств), понимая его как целенаправленное педагогическое руководство интересами и потребностями школьников в области кино, ТВ, видео. Содержание этого руководства – уже знакомые читателям по предыдущим работам Ю.Н.Усова 4 вида деятельности (восприятие, художественно-творческая деятельность, интерпретация результатов восприятия, анализа и эстетическая оценка медиатекстов, освоение знаний,

стимулирующих все эти виды деятельности). Именно эти виды деятельности и называются Ю.Н.Усовым ключевыми аспектами медиаобразования.

Для развития восприятия экранных текстов выделены следующие методические приемы: создание «раскадровок», составление монтажных записей фрагментов экранных текстов, работа с фонограммой, анализ экспозиции фильмов для выявления пространства эмоционального состояния героя, автора, зрителя по ходу восприятия повествования, освоения понятий монтажного мышления, экранного времени и пространства, художественного образа, развития авторской мысли на экране и т.д.

Для развития художественно-творческой деятельности предложены игры, упражнения, видеотренинги, позволяющие моделировать различные типы экранного повествования (линейного, ассоциативного и полифонического): составление коллажей или плакатов к конкретным фильмам, видеосъемка, комментарии различных фрагментов экранных текстов и т.д.

Для развития интерпретации и анализа, ориентированного на осмысление авторской концепции экранного текста рекомендовалось:

- определить образное обобщение просмотренного материала в виде кадра, метафоры, ассоциативной связи с другими видами искусств;
- рассмотреть внутреннее содержание первых кадров, в которых оформляются основные звукозрительные темы повествования;
- определить конфликт (моральный, философский и пр.) начальных кадров и рассмотреть дальнейшее развитие этого конфликта;
- выявить художественную закономерность построения экранного текста как основного композиционного приема, который последовательно используется автором при создании эпизодов и произведения в целом;
- осмыслить авторскую концепцию в монтажном соотношении отдельных частей и во всем звукозрительном строе экранного текста;
- обосновать свое отношение к медиатексту, к его философской, художественной и нравственной направленности в результате проведенного анализа.

Для освоения знаний об экранных искусствах выделялись следующие подходы:

- анализ пластической композиции кадров, их сцеплений в экранном тексте;
- определение логики развития авторской мысли в пространственно-временном измерении экрана (смена планов, движение, ритм и т.д.);
- «чтение» скрытой образности кадра, его внутреннего содержания (4, 10-12).

Все это, по мысли Ю.Н.Усова, способствует развитию образного, логического, творческого, интуитивного мышления учащихся, их эстетического сознания.

Такого рода подходы, по-видимому, и стали основой для создания Ю.Н.Усовым программы для учащихся старших классов средней школы под названием «Медиаобразование» (1998-2000). Здесь он, бесспорно, опирался как на огромный опыт, накопленный медиапедагогами Великобритании, Канады, Франции, Швейцарии, Германии, Австралии и других западных стран, так и на первые российские работы в этой области (А.В.Шариков), вышедшие еще в начале 90-х годов.

Медиаобразование формулировалось Ю.Н.Усовым как система использования средств массовой коммуникации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника (5, 55).

Далее, по сути, делалась попытка перенести опыт, накопленный Ю.Н.Усовым в кинообразовании (и в образовании на материале экранных искусств) на медиаобразование в целом.

Развитие личности в процессе медиаобразования должно было, по мнению Ю.Н.Усова, происходить через совершенствование восприятия («чтения») различных видов медиаинформации, установление ассоциативных и семантических связей между перцептивными единицами; через передачу впечатлений от воспринятого в вербальной или невербальной форме; аргументированную оценку (в том числе – художественную) полученной информации; использование медиасредств для самореализации, передачи своего отношения к миру (5, 55).

Вместе с тем и по отношению к медиаобразованию Ю.Н.Усов остался сторонником эстетического подхода. Содержание модели медиаобразования, по его мнению, «определяется понятием эстетической культуры как системы уровней эмоционально-интеллектуального развития школьника в области образного, ассоциативного, логического мышления, восприятия художественной и объективной реальности, умений интерпретировать перцептивные результаты, аргументировано оценивать различные виды информации, поступающие по медиаканалам, потребности в художественно-творческой деятельности на материале традиционных искусств и различных средств массовой информации (кино, ТВ, видео, печати, радио, компьютерной и мультимедийной технологии). Предметом изучения такой педагогической модели эмоционально-интеллектуального развития является самосознание школьника, а объектом воздействия – индивидуальность учащегося, его возможности самостоятельно мыслить, избирательно относиться к потоку многообразной информации (5, 55-56).

Ю.Н.Усовым были определены и основные задачи данной модели – эмоционально-интеллектуальное образование аудитории, развивающее:

- «различные виды активного мышления (образного, логического, творческого, ассоциативного);
- навыки восприятия, интерпретации, анализа, эстетической оценки таких видов информации, как вербальная, аудиальная, визуальная, произведений традиционных, экранных, электронных искусств, печати, радио;
- потребности в освоении медиаязыка и навыков его использования при общении с произведениями экранных, традиционных искусств и различных средств массовой информации;
- потребности в вербальном общении по поводу освоенной информации и в художественно-творческой деятельности;
- умения передавать знания, полученные на занятиях общеобразовательной школы, результаты восприятия различных искусств, окружающего мира средствами освоенных коммуникативных технологий в форме мультимедиа, аудиовизуальных и письменных текстов»(5, 56).

При этом имелось в виду, что медиаобразование может выступать как виде отдельного факультативного (кружкового, студийного) учебного курса, так и быть интегрированным в структуру обычных школьных (вузовских) дисциплин.

В данной программе Ю.Н.Усов дал свое определение некоторым ключевым понятиям медиаобразования. К примеру, медиатекст рассматривался как «практический результат реализации мысли, выраженной средствами конкретного вида информации; как ассоциативное пространство эмоционально-смысловых взаимосвязей перцептивных единиц; как форма коммуникации, развивающая мышление, восприятие, культуру общения; как посредник в постижении, осмыслении художественной и объективной реальности» (5, 57), медиакультура – как умения «художественно-творческой деятельности, восприятия, интерпретации, анализа аудиального, визуального, аудиовизуального текста» (5, 58). В программе рассматривались такие разделы как место экранной реальности в медиаобразовании, предыстория и история развития медиа в жизни человеческого социума, роль медиатехнологий в современной цивилизации, перспективы развития Интернета, мультимедиа и т.д.

Осенью 2000 года, увы, уже после кончины Ю.Н.Усова, была опубликована одна из последних его статей «Экранные искусства – новый вид мышления», в которой он подробно проанализировал богатейшие медиаобразовательные возможности, которые раскрываются перед учащимися в процессе видеосъемки и последующего монтажа снятого материала. Здесь же Ю.Н.Усов размышлял и о воздействии мультимедийной виртуальной реальности, отмечая ее поразительное, – несмотря на фантомность трехмерных образов – жизнеподобие по сравнению с кино, ТВ или видео. «Зритель, следующий по виртуальной картинной галерее, испытывает, как утверждают исследователи, такое же эстетическое наслаждение, как и тот, кто реально посещает эту галерею. Отождествление художественной виртуальной реальности с объективной оказывается стопроцентным, хотя она и иллюзорна. Это значит, что зритель опять, как и при рождении кинематографа, оказывается в ситуации, аналогичной положению первых кинозрителей, воспринимавших экранное изображение как вероломное вторжение реальности в их мир в виде мчащегося поезда. Однако грамотный зритель ощутит и здесь творца, ибо традиционные законы художественного пространства, времени, дискретности повествования останутся: ведь иллюзия, какой бы она ни была, все же создана автором, и в ней его эмоционально-интеллектуальное начало также будет выявлено на основе соотнесения перцептивных единиц» (11, 69). Именно проблеме виртуальной реальности и ее роли в эмоциональном, интеллектуальном и духовном развитии школьников был посвящен и последний законченный Ю.Н.Усовым исследовательский труд, тезисы которого были опубликованы той же осенью 2000 года в австралийском журнале «International Research Forum on Children and Media» (13, 11) и в российском журнале «Искусство в школе» (12).

«Мы привыкли, – пишет Ю.Н.Усов, – применять съемочную камеру как средство отражения объективной реальности, когда учащийся фиксирует различные события из школьной жизни (...). В этом случае съемочным материалом он «отвечает» на вопрос: что я вижу? Но школьник при соответствующей подготовке может передать в виртуальной реальности экрана и то, как он осмысливает, ощущает это «что». (...) С помощью видео- или компьютерных технологий зритель оказывается способным самостоятельно пластически выстроить пространство своего сознания в момент встречи с искусством» (12, 3), то есть отразить свои фантазии (например, в компьютерной анимации), подсознательные переживания и даже сновидения. Отсюда в исследовании Ю.Н.Усова возникает формулировка понятия «виртуального мышления» как процесса познания многомерной пространственно-временной реальности на уровне монтажного («азбука смыслообразования» в познании реальности при воссоздании ее в сознании), аудиовизуального (образные обобщения эмоциональных реакций, цветоцветовых, композиционных, ритмических и т.д. решений на основе звукозрительных образов, порождающих многообразие ассоциативных связей), пространственно-временного (соотнесение на экране и в сознании зрителя дискретных единиц, которые в целом передают ощущение пространства духовной жизни человека) и экранного (ощущение энергетики эмоциональных, ассоциативных, семантических взаимосвязей дискретных единиц при встрече с экранным повествованием) мышления (12, 4-5). При этом учащиеся, конечно же, могут реализовать перечисленные виды мышления в том числе и на подсознательном уровне. Например, во время просмотра и обсуждения медиатекстов, видеосъемки, творческой работы с изображением на экране компьютерного монитора.

В этом плане Ю.Н.Усов предложил интересную учебную модель, развивающую виртуальное мышление. Данная модель была построена на рефлексивном процессе развертывания учащимися своих медиапечатлений, на выстраивании пространства экранного текста, пространственно-временного рассматривания произведений литературы, живописи, музыки, театра и кино. В основу модели был положен синтез видеосъемки и восприятия ее результатов. К примеру:

- видеосъемка живописного полотна;
- монтажная запись отснятого материала;
- интерпретация ассоциативного пространства, его измерений;
- выявление смысловых, эмоциональных взаимосвязей между дискретными единицами;
- ощущение энергетики ассоциативных, эмоциональных, семантических соотношений;
- выстраивание концепции увиденного;
- определение к ней своего отношения;
- вербализация созданного экранного повествования;
- целостное рассмотрение «экранизированного» живописного произведения (12,6).

Цель подобных занятий – в комплексном эмоциональном и интеллектуальном развитии личности на материале экранных и традиционных искусств.

Бесспорно, педагогическое наследие Ю.Н.Усова велико и в последующие годы наверняка станет темой диссертационных исследований по медиаобразованию. Но уже сейчас ясно одно – роль Ю.Н.Усова, как лидера российской кино/медиапедагогике огромна. Всю свою сознательную жизнь Ю.Н.Усов последовательно отвергал популярные на Западе медиаобразовательные концепции «ухода» от оценки художественного качества медиатекста. Как отвергал он и попытки многих российских педагогов превратить кино/медиаобразование в ординарное ТСО или иллюстративный материал на разного рода уроках и занятиях в школе и вузе. Ю.Н.Усов был решительным противником и «философско-моралистических» подходов к медиатексту (когда экранное произведение становилось для педагога лишь поводом, для обсуждения нравственных или идейных проблем). Бесспорно, в российском кино/медиаобразовании можно назвать немало

заметных имен (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, И.В.Вайсфельд, Л.С.Зазнобина, И.С.Левшина, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, Ю.М.Рабинович, А.В.Спичкин, К.М.Тихомирова, А.В.Шариков, Л.В.Усенко и др.). Однако именно Ю.Н.Усов сумел вывести медиапедагогика на самый высокий уровень теоретических обобщений, последовательно и четко разработанных методических принципов, определил «эстетическую» ориентацию российского кино/медиаобразования как базовую приверженность художественным ценностям, с учетом связи традиционных и новых искусств, «старых» и «новых» технологий.

Юрий Николаевич Усов сумел создать своего рода «московскую школу медиаобразования», актив которой составили сотрудники возглавляемой им лаборатории и аспиранты. К примеру, кандидат педагогических наук Лариса Михайловна Баженова долгие годы посвятила разработке теории и методики кинообразования младших школьников. В своей работе «В мире экранных искусств»(14) она дает ценные методические рекомендации для учителей начальных классов, воспитателей и родителей и также, как и Ю.Н.Усов, выделяет следующие основные виды деятельности, которые могут быть положены в основу аудиовизуального образования: восприятие, художественная деятельность, осмысление результатов восприятия и оценка экранных произведений, освоение знаний о языке, выразительных средствах экрана (14, 6).

Л.М.Баженова убеждена, что «аудиовизуальная грамотность, в конечном счете, сводится к тому, чтобы воспринимающий мог «раскодировать» тот художественный или документальный текст, который передает ему автор в определенных знаках - в движущемся и озвученном изображении на плоскости экрана. Кроме того, воспринимающий, то есть зритель, должен представлять себе в самых общих чертах, как составляется такой текст. Именно поэтому в занятиях с младшими школьниками надо использовать всевозможные творческие задания, моделирующие процесс создания различных экранных произведений»(14, 12). В качестве таких творческих заданий Л.М.Баженова предлагает «раскадровку» (комикс), рисунки на темы медиатекстов, создание фотофильма, слайдфильма или видеофильма, объемной анимации, написание (пусть примитивных) минисценариев, рисование крупного и общего плана одного и того же предмета, рисование места действия, подбор музыки к изображению, визуального ряда к музыкальному фрагменту, сочинение реплик для героев в неозвученном фрагменте, игровую имитацию телепередач и т.д. Не менее важным, по мнению Л.М.Баженовой, представляются коллективные обсуждения фильмов (например, мультфильмов) и телепередач. «Прежде всего постараемся не забывать, - пишет Л.М.Баженова, - что перед нами - младшие школьники. И если даже они с интересом смотрели фильм, то это вовсе не значит, что они его поняли. Следовательно, надо обратить внимание на то, насколько учащиеся усвоили содержание фильма, осознали, что произошло в фильме. Кратко можно остановиться на содержании, не пересказывая фильм в деталях. (...) В процессе краткого пересказа нужно сделать так, чтобы как можно больше детей смогло в нем участвовать. (...) Один из самых важных вопросов будет: «почему?». Именно этот вопрос восстановит так называемые причины тех или иных действий героев и персонажей. (...) На всех стадиях обсуждения фильма очень важен вопрос: «какой?» или «как показан?» (14, 35).

Например, какой эпизод фильма (телепередачи) понравился больше и почему? Каким был герой в начале фильма, и каким стал в финале? Какие чувства вызвала у вас эта сцена? Какая звучала музыка? Почему такая? Какие цвета мы видим в фильме (телепередаче) - яркие или мрачные? Почему? и т.д.

Словом, медиаобразование младших школьников, по мнению Л.М.Баженовой, может проводиться в различных формах, но должно подчиняться следующим основным принципам:

- расширение зрительского опыта детей;
- знакомство с языком экрана;
- совершенствование восприятия произведений экрана;
- творческая деятельность детей как способ освоения экранных произведений;
- использование комплекса различных видов искусств (15, 67).

В похожем русле разрабатывает свою медиаобразовательную методику и старший научный сотрудник лаборатории экранных искусств, кандидат педагогических наук Е.А.Бондаренко (17; 18; 19; 20). Ее подходы в кинообразовании также эстетически ориентированы и базируются на таких понятиях, как «мировоззрение», «эстетическое сознание»: «К сожалению, понимание категории прекрасного - отнюдь не гарантия духовных поступков личности, но в то же время истинная духовность немислима без определенной степени развития эстетического сознания. Это дополнительный довод в пользу того, что формирование мировоззрения и развитие элементов эстетического сознания - задачи скорее рядоположные. Пытаясь разрешить одну через другую, мы неизбежно терпим известный ущерб и в теории» (16, 72).

Вот почему Е.А.Бондаренко считает, что медиаобразование подростков предполагает развитие и совершенствование способности к развернутому эстетическому суждению, формирование определенной этической позиции школьников в связи с ситуациями и героями тех или иных произведений, реализацию художественно-творческого потенциала, расширение и обогащение зрительского опыта, формирование представлений о взаимодействии экранных искусств с другими видами искусства как о системе функционирования искусств в жизни общества, взятой с точки зрения средств массовой коммуникации (17, 6).

Эти принципы Е.А.Бондаренко развивает и в своих учебных пособиях для учащихся среднего школьного возраста «Диалог с экраном»(18) и «Экскурсия в мир экрана»(19). В них в доступной для подростков форме (с использованием игровых упражнений и заданий) излагаются такие темы, как «происхождение экранных искусств», «язык экранных искусств», «процесс создания экранного текста и кинопрофессии», «виды и жанры экранных искусств». Е.А.Бондаренко предлагает также свой вариант краткого словаря основных терминов, связанных с экранными искусствами (19, 54-62).

Бывший сотрудник лаборатории экранных искусств НИИ художественного воспитания Е.В.Жаринов и доктор педагогических наук, профессор З.С.Смелкова также занимались методикой кинообразования подростков (21). В преамбуле к своим методическим рекомендациям авторы отмечают, что «главной особенностью восприятия подростка является его поэпизодность, фрагментарность, то есть отрыв части от целого и замена целого частью» (21, 2), поэтому в обсуждении должен преобладать воспитательный аспект, который не отрывает учащихся от привычного для них интуитивно-эмоционального восприятия, но должен подготовить почву для перехода к первым попыткам конкретного художественного анализа. Поэтому основной структурной единицей коллективного анализа в классе становится эпизод

экранного текста. Авторы начинают описание методики анализа экранного текста с фильмов-сказок. Потом переходят к анализу приключенческих лент, драм, экранизаций литературной классики. Здесь уже даются начальные представления об условно-обобщенной (знаковой) природе изображаемого на экране, синтетической природе кинематографа, о различных трактовках характеров персонажей, о воплощении внутреннего мира человека, о видах и жанрах киноискусства, об элементах языка кино (ракурс, план и т.д.), о режиссуре, актерской, операторской работе и т.д.

Бесспорно, с нынешней точки зрения конкретный анализ многих фильмов излишне идеологизирован, однако основной методический принцип, данный авторами в рамках сложившегося в российском медиаобразовании «эстетического подхода», думается, сохранил значительный потенциал в силу разнообразного сочетания проблемных вопросов, развивающих творческое мышление, художественное восприятие, понимание особенностей языка экрана, способность к этическому анализу медиатекста и т.д.

В круг научной школы Ю.Н.Усова, конечно же, входят и его бывшие аспиранты, которые продолжают свою медиаобразовательную деятельность не только в Москве, но и в других российских городах. Добавлю к этому многих из его бывших студентов (включая учителей, повышавших свою квалификацию на курсах по медиаобразованию), лицейстов. Так что влияние творческого наследия Ю.Н.Усова на российскую медиапедагогику весьма серьезно и основательно.

Примечания

1. 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.
2. Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. – М., 1995. – 224 с.
3. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1989. – 32 с.
4. Усов Ю.Н. Медиаобразование в России (на материале экранных искусств). Рукопись. 1995. – 18 с.
5. Усов Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы // Основы экранной культуры. Цикл программ / Рук. Ю.Н.Усов. – М., 1998. – С.55-59.
6. Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. – Таллин, 1980. – 125 с.
7. Усов Ю.Н., Баженова Л.М., Бондаренко Е.А. Основы аудиовизуальной культуры. Программа учебных занятий для 1-11 классов средней образовательной школы. – М., 1991. – 62 с.
8. Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М., 1993. – 91 с.
9. Усов Ю.Н. Экранные искусства в эмоционально-интеллектуальном развитии школьников // Современные подходы к теории эстетического воспитания / Отв. Ред. Л.П.Печко. – М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 1999. – С. 139-141.
10. Усов Ю.Н. Программа учебного курса «Основы экранной культуры» для школьников 9-11 классов общеобразовательной школы // Основы экранной культуры. Цикл программ / Рук. Ю.Н.Усов. – М., 1998. – С.29-45.
11. Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления // Искусство и образование. – 2000. - № 3. – С. 48-69.
12. Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства // Искусство в школе. - 2000. - № 6. – С. 3-6.
13. Usov, J. Virtual Thinking as a Condition of Emotional, Intellectual and Spiritual Development of Schoolchildren // International Research Forum on Children and Media. – 2000. – N 9. – P. 11.
14. Баженова Л.М. В мире экранных искусств. - М.: Госкино, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. - 74 с.
15. Баженова Л.М. Принципы обучения школьников основам экранной грамотности // Проблемы современной кинопедагогики / Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. - М.: Ассоциация деятелей кинообразования, ВИКИНГ, 1993. - С. 66-71.
16. Бондаренко Е.А. Формирование мировоззрения учащихся в процессе развития аудиовизуального восприятия // Проблемы современной кинопедагогики / Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. - М.: Ассоциация деятелей кинообразования, ВИКИНГ, 1993. - С. 72-78.
17. Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования учащихся V-VIII классов общеобразовательной школы // Система аудиовизуального образования учащихся средней школы. - М.: Глав. информационный центр Министерства культуры РФ, НИИ художественного воспитания Российской Академии образования, 1992. - С. 6-10.
18. Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. - М.: Изд-во SvR-Аргус, 1994. - 96 с.
19. Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. - М.: Изд-во SvR-Аргус, 1994. - 64 с.
20. Бондаренко Е.А. Преподавание основ экранной культуры в среднем школьном возрасте // Современные подходы к теории эстетического воспитания / Отв. Ред. Л.П.Печко. – М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 1999. – С. 137-139.
21. Жаринов Е.В., Смелкова З.С. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учащихся IV-VI классов. Методические рекомендации по анализу фильма для классного руководителя. Ч.1, 2. - М.: Москов. гор. ин-т усовершенствования учителей, НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1986. Ч.1.- 74 с. Ч.2- 70 с.
22. Левшина И.С. Как воспринимаются произведения искусства. М.: Знание, 1983. – 96 с.
23. Левшина И.С. Любите ли вы кино? М.: Искусство, 1978.- 254 с.
24. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика // Перспективы. Вопросы образования. – 1984. - № 2. – С. 37-48.

Список основных научно-методических трудов Ю.Н.Усова Книги, диссертации, брошюры, учебные пособия:

- Усов Ю.Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников. Дис. ... канд. искусств. – М., 1974. – 198 с.
Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. – Таллин, 1980. – 125 с.

- Усов Ю.Н., Рудалев В.М. Методика использования искусства кино в учебно-воспитательном процессе. – М., 1983.
 Усов Ю.Н. Рекомендации по использованию киноискусства в учебно-воспитательном процессе. – М., 1983.
 Усов Ю.Н. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учеников VIII-X классов. – Таллин, 1987. – 188 с.
 Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Дис... д-ра пед. наук. - М., 1988. – 362 с.
 Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. Дис... д-ра пед. наук М., 1989. – 32 с.
 Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М., 1993. – 91 с.
 Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. – М., 1995. – 224.

Статьи в журналах, главы в коллективных монографиях:

- Усов Ю.Н. Учим понимать язык киноискусства//Народное образование. – 1969. - № 7. – С.71-75.
 Усов Ю.Н. Формирование эстетической оценки кинофильмов у старшеклассников// Основы киноискусства школьникам/Ред. А.С.Строева, В.Н.Максимов. – М., 1974. – С.8-42.
 Усов Ю.Н. Международная консультативная встреча «Вопросы преподавания основ киноискусства в средней школе и некинематографических вузах»//Информационный бюллетень Комиссии по международным связям Союза кинематографистов. – М., 1975. – С. 66-71.
 Усов Ю.Н. Воспитание искусством//Телевидение и радиовещание. – 1976. - № 9. – С.15-17.
 Усов Ю.Н., Рудалев В.М. Киноискусство и уроки литературы//Искусство в школе/Сост. А.К.Василевский. – М., 1981. – С. 104-111.
 Усов Ю.Н. Школа, кинообразование, кинообразование //Кино – детям. - М., 1981. – С.35-47.
 Усов Ю.Н. О современных моделях кинообразования и кинообразования//Юный зритель. Проблемы социологии кино/Отв. Ред. М.В.Котельников. – М.: Изд-во НИИ киноискусства, 1981. – С. 90-107.
 Усов Ю.Н., Рудалев В.М. Проблемы кинообразования и кинообразования в средней школе// Эстетическое воспитание школьной молодежи /Ред. Б.Т.Лихачев, Г.Зальмон. – М., 1981. – С. 158-162, 165-166.
 Усов Ю.Н. Тушинский эксперимент. Использование киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся VIII-X классов // Кино – детям. – М., 1982. – С 34-44.
 Усов Ю.Н. Кино и идейно-эстетическое воспитание школьников//Сов. Педагогика. – 1982. - № 7. – С.42-46.
 Усов Ю.Н. Развивать зрительскую культуру// Когда подросткам интересно. – М., 1983.
 Усов Ю.Н., Рудалев В.М. О системе приобщения к киноискусству учащихся общеобразовательной школы //Система эстетического воспитания школьников/Ред. С.А.Герасимов. – М.,1983. – С. 149-151, 158-169.
 Усов Ю.Н. Школьная реформа и кино//Киномеханик. – 1984. - № 9. – С.7-9.
 Усов Ю.Н. Как смотреть фильм//Сов. экран. – 1984. - № 12.
 Усов Ю.Н. Природа в киноискусстве как средство эстетического и экологического воспитания школьников // Экологическое и эстетическое воспитание школьников /Ред.Л.П.Печко. –М., 1984. – С.99-108.
 Усов Ю.Н. Идейно-эстетическое воспитание школьников в кино клубе Дворца пионеров//Эстетическое воспитание учащихся во внешкольных учреждениях. Пособие для учителя /Сост. Л.А.Сахарова, А.И.Шахова. – М., 1986. – С. 109-119.
 Усов Ю.Н. Цель или средство?//Искусство кино. – 1986. - № 7. – С. 99-103.
 Усов Ю.Н. и др. Основы эстетического воспитания. Пособие для учителя/ Ред. Н.А.Кушаев. – М., 1986. – С. 54-55, 69-73, 92-98, 102-106, 170-177.
 Усов Ю.Н. Искусство кино в эстетическом воспитании школьников// Искусство в эстетическом воспитании детей различных возрастных групп. Ред. Н.А.Кушаев, В.П.Сомов. – М., 1987. – С. 53-63.
 Усов Ю.Н. Аудиовизуальное развитие учащихся IX-XI классов //Система аудиовизуального образования учащихся средней школы/Ред. А.В.Каменец, Е.А.Захарова. – М., 1992. – 11-15.
 Усов Ю.Н. Аудиовизуальное образование современного школьника//Проблемы современной кинопедагогике/ Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. – М., 1993. – С. 34 – 40.
 Усов Ю.Н. Мастерская «Киноведение и кинопедагогика»//Специалист. – 1993. - № 5. – С.10-11.
 Усов Ю.Н. Развитие эстетической культуры подростка средствами кино, телевидения, видео//Проблемы эстетического воспитания подростков/Ред. Л.В.Богомолова. – М.: Новая школа, 1994. – С. 58-62.
 Усов Ю.Н. Медиаобразование в России (на материале экранных искусств). Рукопись. 1995. – 18 с.
 Усов Ю.Н. Медиаобразование в школе: [Модель, разработанная сотрудниками Исследовательского центра эстетического воспитания Российской Академии Образования] // Проблемы художественно-эстетической подготовки современного учителя. - Иркутск,1997.- С. 36-45.
 Усов Ю.Н. Экранные искусства в эмоционально-интеллектуальном развитии школьников//Современные подходы к теории эстетического воспитания/Отв. Ред. Л.П.Печко. – М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 1999. – С. 139-141.
 Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления// Искусство и образование. – 2000. - № 3. – С. 48-69.
 Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. - 2000. - № 6. – С. 3-6.
 Usov, J. Virtual Thinking as a Condition of Emotional, Intellectual and Spiritual Development of Schoolchildren//International Research Forum on Children and Media. – 2000. – N 9. – P. 11.

Учебные программы:

- Усов Ю.Н. Основы киноискусства (IX-X классы). Программа факультативного курса //Программы факультативных курсов средней школы. – М., 1974. – С.92-103.
 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.
- Усов Ю.Н. Программа факультативного курса «Основы киноискусства» (9-11 классы). – М., 1986. – 36 с.
- Усов Ю.Н., Баженова Л.М., Бондаренко Е.А. Основы аудиовизуальной культуры. Программа учебных занятий для 1-11 классов средней образовательной школы. – М., 1991. – 62 с.
- Усов Ю.Н. Программа учебного курса «Основы экранной культуры» для школьников 9-11 классов общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. – М., 1998. – С.29-45.
- Усов Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. – М., 1998. – С.55-59.

2.5. «Курганская школа»: от кинообразования – к медиаобразованию

This work was supported by the Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation, grant No.: 18/2000.

Наряду с «московской школой» Ю.Н.Усова одно из самых важных мест в истории российского медиаобразования занимает так называемая «курганская школа», которой долгое время руководил профессор Ю.М.Рабинович. Юлий Михайлович Рабинович (1918-1990) был одним из лидеров и пионеров медиапедагогики в России. На протяжении тридцати с лишним лет он не только активно занимался кинообразованием школьников и студентов, но и подготовил целую плеяду медиапедагогов, многие из которых (С.М.Одинцова, Г.А.Поличко, А.В.Спичкин и др.) успешно защитили кандидатские диссертации на темы, в той или иной степени связанные с художественным воспитанием на материале экранных искусств. Биография Ю.М.Рабиновича поначалу складывалась вполне типично для представителей его поколения: родился в городе Клинцы Смоленской области, в 1936 году поступил на филологический факультет Смоленского педагогического института, перед самой войной получил диплом, в 1941 году ушел на фронт, воевал, в 1942 году был тяжело ранен, после чего целых шесть лет мог передвигаться только на костылях...

После окончания курса лечения Ю.М.Рабинович трудился на Шадринском агрегатном заводе, затем преподавал литературу в Шадринском педагогическом институте, откуда вскоре был практически изгнан во время печально известной компании «борьбы с космополитизмом», развернувшейся во второй половине 40-х годов. Далее - работа в учительском институте маленького уральского городка Яранска, заведование кафедрой русского языка и литературы. В середине 50-х Яранский учительский институт был ликвидирован, и Ю.М.Рабинович с семьей вернулся в Курганскую область.

Вдохновленный успехами российского кинематографа времен «оттепели», Юлий Михайлович всерьез увлекся проблемами киноискусства и пришел к выводу, что «десятая муза» должна прийти в школу: «Нельзя ограничиваться демонстрацией фильмов, а их восприятие «пустить на самотек». Следует устраивать обсуждение фильмов и тщательно продумывать такие обсуждения: готовить встречи, могущие вызвать споры, стимулировать самостоятельные высказывания учащихся» (14, 4). Сказано - сделано. Тем более что в 1956-1961 годах Ю.М.Рабинович был директором большой сельской школы. Здесь и был организован кинокружок с киноклубом, куда были вовлечены учащиеся разных классов.

После переезда Ю.М.Рабиновича в Курган (1961) его кинообразовательная деятельность развернулась еще более широко, охватив теперь не только школьников, но и студентов (студенческий киноклуб в педагогическом институте, спецкурсы и спецсеминары на историко-филологическом факультете). В 1962 году на занятиях Ю.М.Рабиновича в кружке любителей кино Курганской школы № 27 побывал столичный критик А.П.Свободин, который вскоре опубликовал о нем и его методике большую статью в журнале (16, 14). В начале 60-х были напечатаны и статьи самого Ю.М.Рабиновича, посвященные проблемам кинообразования (12; 15). Общаясь со школьниками и студентами, Ю.М.Рабинович видел «падение интереса к книге, вытеснение последней кинематографом, телевидением, а позже - эстрадной музыкой», этот процесс очень беспокоил его, как педагога-филолога, и его поиски были направлены в сторону установления в школьной практике «глубокой связи между литературой и кино» (14, 6).

Ю.М.Рабинович провел анкетирование 1405 учащихся, выявив, что их основные предпочтения в области искусства определились следующим образом - 29,6% назвали любимым видом искусства литературу и 26,1% - кино (14, 58). В 1967 году 1945-ти учащимся был предложен вопрос «Какое искусство вы хотели бы изучать на факультативных занятиях?». За изучение киноискусства высказались 1176 (60,5%) старшеклассников, за изучение литературы - 611 (31,4%). И только 158 (8,1%) голосов достались таким видам искусства, как театр, живопись, музыка и т.д. (14, 72). Эти и другие исследования стали основой для серьезной научной работы. В 1966 году в Москве Ю.М.Рабинович успешно защитил одну из первых в России кандидатских диссертаций по теме кинообразования: «Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников» (11). У Ю.М.Рабиновича появились последователи. Постепенно стала складываться «курганская школа» кинообразования.

В начале 60-х деятели российского кинообразования (в Кургане, Армавире, Твери и других городах) работали по сути дела автономно, долгое время не зная об опыте работы друг друга. «Нам пришлось, - пишет Ю.М.Рабинович, - в начале пути выступать киноведами и социологами, теоретиками и практиками» (14, 58). Курганским экспериментом заинтересовался журнал «Искусство кино», опубликовавший открытое письмо к президенту Академии педагогических наук. «Президент ответил. Эти материалы вызвали широкий отклик. Журнал провел «круглый стол», в котором очно и заочно участвовали учителя, методисты, ученые, руководители органов просвещения, сами кинематографисты. (...) Учителя ставили вопрос о методических пособиях для организаторов кинообразования, (...) вносились разумные предложения - ввести преподавание теории и истории кино на литературных факультетах в крупных педагогических вузах» (13, 7-8). Правда, некоторые участники «круглого стола» возражали против такой постановки вопроса, ссылаясь на учебную перегруженность школьников и студентов, на то, что изучения курса литературы вполне достаточно для полноценного эстетического воспитания, а изучить все виды искусства все равно невозможно, да и не нужно. Ю.М.Рабинович был убежден, что подобная аргументация не выдерживает серьезной критики. В статье «Время есть» (12) он убедительно доказывал, что изучение киноискусства не только не создает дополнительной нагрузки для учащихся, но, напротив, позволяет более продуктивно использовать учебное время.

Интуитивно нащупывая методические подходы в кинообразовании школьников, Ю.М.Рабинович в начале 60-х активно использовал следующие формы учебной работы: доклады учащихся об отдельных режиссерах, актерам или фильмам, коллективные обсуждения фильмов, рецензии, сочинения на темы киноискусства и литературы. Ю.М.Рабинович

был убежден, что «если ученик не увидит в фильме какой-то детали, не заметит (не учили) выразительности какого-то крупного плана героя, столкновения каких-то кадров, в результате которого рождается образ, он не воспримет ни отдельных эпизодов, образов картины, ни фильма в целом. Для юного зрителя в таком случае не откроется, к примеру, вся сила и мощь сцены казни в «Восхождении» (известный фильм Л.Шепитко, экранизация повести В.Быкова «Сотников» - А.Ф.), ее глубокий притчевый смысл» (14, 97).

Не останавливаясь на достигнутом, он дополнил школьное кинообразование занятиями городского киноклуба для юных зрителей. Но «и в этом случае в стороне оставалась основная масса школьников», нужны были новые подходы, «которые бы выходили за границу небольшого коллектива учащихся» (14, 66). Вскоре в Курганской области возник новый очаг кинообразования - школьный киноклуб в селе Кетово, объединивший учащихся 9-10 классов. «Привлекательной чертой клуба с. Кетово являлось творчество ребят, (...) мы имеем в виду не школьную любительскую киностудию (ее здесь как раз не было), а формирование не только эстетически грамотного зрителя, но и пропагандиста экранного искусства. (...) Члены клуба выступали в качестве рецензентов на страницах районной газеты, рассказывали о фильмах в передачах районного радио, произносили вступительное слово к фильму перед его демонстрацией в кинотеатре» (14, 68).

В 1974 году в столичном издательстве «Просвещение» вышел в свет сборник факультативных программ для средней школы, включающий программу по «Основам киноискусства». Одним из ее авторов был Ю.М.Рабинович. Программа была ориентирована на то, чтобы учащиеся получили представления о видах кинематографа, о творческом процессе создания фильма, его монтажном построении, о таких понятиях, как тема, фабула, сюжет и композиция экранного текста. Очевидна была ориентация курса на развитие творческих способностей, мышления, воображения школьников, развитие у них эстетических критериев оценки кинопроизведений. Однако «при экспериментальной проверке было установлено, что не только ученики, но и многие учителя, ведущие кинофакультатив, с этой программой не справились. Для начинающих изучать кино (а в данном случае это относится и к учителям), программа оказалась усложненной, а ряд разделов - вряд ли нужным» (14, 94). Исходя из этого в следующие варианты подобных программ Ю.М.Рабинович и его коллеги внесли существенные коррективы, в основном в плане большей доступности материала.

В 1971 году Ю.М.Рабинович стал организатором подготовки «кинообразованных» учителей в Курганском педагогическом институте на базе филологического факультета. Так возник спецкурс, отражавший многообразные связи литературы и кино (13, 9). Утвержденная программа курса включала такие темы, как «Кино как искусство», «Виды кино», «Жанры кино», «Выразительные средства киноискусства», «Кинематографический образ», «Фильмы-экранизации», «Фильмы о войне», «Школьный фильм», «Детские и педагогические фильмы», «Фильмы на тему нравственных исканий», «Документальные фильмы», «Работа с фильмом в школе» и др. Как видно с высоты сегодняшнего времени, тематика занятий, подготовленная Ю.М.Рабиновичем была довольно произвольной, на формулировках многих тем сказывались тогдашние идеологические догмы, изучение отечественного киноискусства было искусственно изолировано от зарубежной тематики, очень редкими были выходы на телевизионный материал и т.п.

На спецсеминаре по киноискусству студенты учились анализировать фильмы, работать с киноведческой литературой, готовить доклады по киноискусству. Постепенно в институте сложилась система обучения, состоящая из киноклуба (1-2 курс обучения), спецкурса (3 курс обучения), спецсеминара (4 курс обучения). Вопреки мнению многих российских медиапедагогов (И.С.Левшина, Р.Я.Гузман др.), Ю.М.Рабинович считал, что кинообразование учащихся и студентов следует начинать с истории киноискусства, так как «принцип историзма всегда важен при изучении любого искусства, и кино - не исключение в данном случае» (14, 78). Он был убежден также, что изучение, к примеру, киноклассики помогает лучшему пониманию языка кинематографа.

Как справедливо писала И.С.Левшина, в России не было «второго пединститута, который постоянно и последовательно слал бы в сельские школы преподавателей литературы, квалифицированно ведущих кинофакультатив и привлекающих художественный экран для прохождения собственно литературной программы» (1, 14). Правда, в более поздний период Ю.М.Рабинович в порядке самокритики отмечал, что установка на кинообразование только учителей-филологов была не совсем верной, ведь медиапедагогом может быть в принципе преподаватель любого школьного или вузовского предмета (кстати говоря, в 80-х годах кинообразование пришло и на другие факультеты Курганского педагогического института, преобразованного потом в университет).

Уже в 70-е годы Ю.М.Рабинович пришел к мысли, что обучение будущих учителей должно строиться на следующих методических принципах: 1) «приобщение студентов 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 и т.п.» (13, 13).

«Курганская школа» кинообразования распространилась не только на школы и вузы, но и на Областной институт усовершенствования учителей. В течение многих лет тут работает спецсеминар для педагогов (ежегодная аудитория - примерно 150-200 человек), включающий лекции по теории и истории киноискусства, методике кинообразования школьников, просмотры и обсуждения фильмов. Аналогичный кинообразовательный спецкурс «Книга и кино» был организован в 1983 году Курганским обществом книголюбов и работниками областной библиотеки. Вот примерная программа занятий, разработанная Ю.М.Рабиновичем для учителей:

- 1) возникновение кино. Художественная литература - один из источников кинематографа (темы, сюжеты, образы, приемы);
- 2) «Великий немой». Служебная роль слова;
- 3) слово - первоэлемент литературы;
- 4) слово и изображение в современном фильме. Доминирующее положение изображения;
- 5) монтаж в литературе и в киноискусстве;
- 6) кинематографические приемы, приближающие кино к литературе в воспроизведении «диалектики человеческой души», внутреннего мира личности;

- 7) обращение литературы и киноискусства к одним и тем же сторонам действительности, но разными средствами;
- 8) принципы экранизации литературных произведений. Творческое, кинематографическое прочтение романа, повести, рассказа;
- 9) специфические приемы использования фильмов-экранизаций при изучении программных произведений. Новые типы сочинений, письменных работ по литературе в связи с изучением классического произведения, переведенного на язык экрана. Рецензия на экранизацию;
- 10) семинарские, практические занятия, уроки по некоторым значительным экранизациям произведений русской литературной классики;
- 11) фильмы-экранизации как одно из средств современного прочтения известного литературного произведения;
- 12) художественный фильм на уроке и во внеклассной работе. Взаимодействие литературы, кино и телевидения в эстетическом воспитании современного школьника (14, 96-97).

Здесь мы вновь ощущаем последовательность педагогических взглядов Ю.М.Рабиновича - активного сторонника «эстетической» концепции медиаобразования, основанной на синтезе литературы и киноискусства.

К чести Ю.М.Рабиновича, от него не ускользали и серьезные проблемы, с которыми сталкивалось российское кинообразование. Я не имею в виду проблемы, лежащие на поверхности: недостаток технических средств в школах, нехватка качественного аудиовизуального материала, отсутствие серьезной поддержки на министерском уровне, инертность бюрократического мышления тех или иных руководителей учебных заведений, редакторов педагогических издательств или журналов и т.п. В 80-х годах Ю.М.Рабинович пришел, на первый взгляд, к парадоксальному выводу: чем больше в Курганской области возникало кинофакультативов, тем меньший полезный результат они давали. «Повторение проверенных десятилетиями методических приемов (лекция, опрос, закрепление, домашнее задание) оказалось нетворческим актом. Ученики перестали проявлять энтузиазм по отношению к кино. На факультативных уроках, когда они получали массовое распространение, не формировалась культура восприятия искусства. Уроки, задания отодвигали на задний план пробуждение глубоко эмоционального отношения к фильму, стремление наслаждаться им как произведением искусства» (14, 101-102). Действительно, кинообразование, поставленное в Курганской области «на поток», привело к тому, что некоторые учителя стали им заниматься как бы «под нажимом сверху», без энтузиазма и любви к искусству. Отсюда возник эффект, сравнимый с эффектом массового преподавания литературы в школах: «киноискусство стало рассматриваться иными педагогами и учениками как очередная «обязаловка»...

Плюс к этому изменилась и социокультурная ситуация в стране: начиная со второй половины 80-х киноискусство (включая зарубежное) перестало быть в России «дефицитом». Телевидение, видео, компьютерный Интернет стали интенсивными темпами «доставлять на дом» разнообразную экранную продукцию. Из-за чего самые активные зрители фильмов и телепрограмм - школьники и студенты оказались перенасыщенными аудиовизуальной информацией. Российское медиаобразование нуждалось в пересмотре многих, прежде казавшихся незыблемыми методологических и методических подходов. И как мне кажется, в этом направлении ученикам Ю.М.Рабиновича уже многое удалось сделать.

Наиболее заметными и влиятельными представителями «Курганской школы» кинообразования, помимо самого Ю.М.Рабиновича, вероятно, следует считать его ученицу, заведующую кафедрой Курганского государственного педагогического университета С.М.Одинцову, лидера Российской Ассоциации кинообразования и медиапедагогике Г.А.Поличко и профессора Курганского института повышения квалификации и переподготовки кадров работников образования А.В.Спицкина.

С.М.Одинцова, защитив в 1981 году кандидатскую диссертацию на тему «Анализ фильма как один из факторов совершенствования профессиональной подготовки студентов-филологов педагогических институтов», успешно продолжила характерный для Ю.М.Рабиновича путь синтеза литературного и кинообразования. При этом особое внимание она уделяет проблеме языка кино, знание которого «необходимо для общения с произведением киноискусства, поскольку авторская концепция мира и человека воплощается в кинообразе, который составляют находящиеся в сложном единстве и взаимодействии компоненты: смена кинематографических планов, драматическое действие, движущееся изображение, музыкальный и звуковой ряд, слово и речи героев, световая и цветовая тональность, внутрикадровый и монтажный ритм» (3, 51). С.М.Одинцова справедливо считает, что «анализ фильма развивает личностную сферу и влияет на общение с произведением искусства. Очень важно для аудитории, в которой разворачивается процесс обучения, то, что анализ фильма связывает и развивает образное и вербальное мышление. Анализ фильма требует развитого воссоздающего воображения и развивает воображение, так как требует воссоздания кинообраза в его конкретно-чувственной форме. (...) В определении методологического подхода к анализу фильма мы придерживаемся мнения тех исследователей, которые считают единственно верным принципом целостный анализ фильма - анализ в единстве формы и содержания» (3, 52). Отчетливо прослеживается и типичная для российской медиапедагогике морально-эстетическая ориентация С.М.Одинцовой: «Современный учитель, - пишет она в статье «Кинообразование в педагогическом институте», - защитник нравственных и эстетических ценностей. Он должен противостоять мощному потоку псевдокультуры, быть открытым всему новому в жизни и искусстве, отчетливо разграничивать добро и зло, прекрасное и безобразное, способствовать духовному возрождению общества» (4, 113).

Другой известный ученик Ю.М.Рабиновича - доцент Г.А.Поличко - также в течение многих лет развивал идеи интеграции курсов литературы и основ киноискусства в учебном процессе школы и вуза. В 1987 году он защитил кандидатскую диссертацию на тему «Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников». Будучи учителем а затем - директором одной из курганских школ, Г.А.Поличко долгое время активно руководил одним из курганских кино/видео клубов. В 1988 году он был избран оргсекретарем Правления Ассоциации деятелей кинообразования и переехал в Москву. В конце 80-х - основал фирму «Викинг» («Видеокинограмотность»), которая, значительную часть своих доходов, поступающих от коммерческой деятельности, вкладывала в различного рода медиаобразовательные проекты (конференции, семинары, публикации, создание Московского кинолицея, Высших кинопедагогических курсов и т.д.). К сожалению, в середине 90-х фирма

«Викинг» разорилась, из-за чего пришлось закрыть кинопедагогические курсы (состоялся только один выпуск) и резко сократить объем конференций и семинаров. Однако в конце 90-х годов Г.А.Поличко совместно с лабораторией экранных искусств НИИ художественного образования (Ю.Н.Усов, Л.М.Баженова, Е.А.Бондаренко) сумел развернуть новый проект - фестиваль кинообразования в Угличе, который стал каждое лето собирать деятелей киноискусства, школьников и медиапедагогов.

Еще 1980 году Г.А.Поличко разработал учебную программу для факультетов русского языка и литературы педагогических вузов «Основы кинематографических знаний». В 1990 году она была им существенно переработана и опубликована под названием «Введение в кинопедагогику: основы кинематографической грамотности» (8). Второй вариант программы был ориентирован на все типы некинематографических вузов. Курс был построен по принципу выделения ключевых понятий теории кинообраза: структура кинообраза (изображение, слово, актер, звуковая среда), монтаж как принцип киномышления, режиссер как создатель кинообраза, плюс такие разделы как «кинотехника», «виды и жанры кино», проблемы аудитории и кинопедагогики (8, 4). При рассмотрении этих компонентов рассматривалась генетическая связь и различия киноискусства, живописи, литературы, театра и музыки. Как мы видим, Г.А.Поличко осознанно не стал включать в свою программу разделы, связанные с историей киноискусства, уделив основное внимание проблемам художественного образа, видов и жанров, языка киноискусства. Как и в работах Ю.М.Рабиновича, в программе Г.А.Поличко прослеживается отчетливая связь с «эстетически ориентированной» моделью медиаобразования, ориентацией на искусство, а не на информацию.

Г.А.Поличко долгие годы являлся горячим сторонником «традиционной для отечественной кинопедагогики системы обучения и воспитания, связанной с художественным кинематографом» (6, 17). Рассматривая аспекты зарубежных подходов к медиаобразованию, Г.А.Поличко писал: «Контакты показали, что именно по этому рубежу - наличию или отсутствию художественного вещества в тексте - происходит водораздел между западной и нашей концепциями кинообразования. Мы начинаем там, где наши тамошние коллеги заканчивают, - на подступах к эстетическому, оценочному общению по поводу художественного содержания кинопроизведения. Язык кино и анализ того, как это произведение сделано, для отечественной кинопедагогики только первый шаг к его восприятию, затем же начинается главное, то, о чем я только что сказал, - общение по поводу искусства. Западная же, в частности английская, система кинообразования имеет в своих установках нечто иное. Как выразился на семинаре в Валуево наш английский коллега, кинопедагог из Девона Мартин Филлипс, «оценка произведения - это не педагогическая проблема, а проблема личного выбора человека» (...) В основе кинопедагогики наших английских коллег - концепция свободной личности, главным в структуре которой является полный суверенитет внутренней жизни; и любое оценочное общение по поводу содержания того или иного текста, тем более художественного, есть вторжение во внутренний мир личности, попытка навязать ей свое видение произведения» (6, 17).

К этим в целом верным выводам хотелось бы добавить, что к отказу от «эстетической концепции» образования западные медиапедагоги пришли далеко не сразу. В 60-х годах многие европейские и американские деятели медиаобразования также были ориентированы на то, чтобы развивать у аудитории художественный вкус и приобщать школьников к вершинным произведениям киноискусства. Однако постепенно возобладало мнение (самым ярким и последовательным адептом которого является британский медиапедагог и исследователь Л.Мастерман), что оценка художественной ценности медиатекста настолько субъективна (и различна даже у экспертов-искусствоведов), что педагогика не должна заниматься проблемами «хорошего» и «плохого» эстетического качества фильмов или телепередач, как, впрочем, и «хороших» или «плохих» эстетических вкусов.

Влияние «школы Ю.М.Рабиновича» ощутимо и в работах других Курганских педагогов. Так в статье Т.В.Казачковой рассказывается о роли кино на занятиях литературы (10, 28-32). В работе И.М.Жукова - об использовании кино- и видеofilьмов в вузовском спецкурсе «Серебряный век русской поэзии» (10, 32-34). Статья В.К.Олейник знакомит читателей с опытом применения видео на практических занятиях по зарубежной литературе XX века (10, 34-36). Еще один курганский медиапедагог - А.Ю.Серебрякова, излагая свой опыт преподавания курса «Основы кино и телевидения» в школе № 47, описывает такие темы своей программы, как «Книга и фильм», «Экранизация литературных произведений». Авторская позиция» и т.д. Данный курс рассчитан на аудиторию с первого по седьмой классы средней школы. Перед учителем ставятся следующие задачи: эстетическое, нравственное развитие детей, их эмоциональной сферы, речи, логического и образного мышления, коммуникативных качеств, самовыражения, творческих способностей, интересов в области искусства (10, 20). При этом часто свои впечатления школьники выражают в художественном творчестве: в рисунках, аппликациях, лепке. Активно применяются и игровые формы проведения занятий (инсценировка на основе просмотренного фильма, киновикторины, «Конкурс внимательного зрителя», игра «Придумай, чем закончится фильм?» и др.). На более «продвинутых» этапах обучения организуются коллективные дискуссии, письменные работы (рецензии, сочинения).

А.Ю.Серебрякова оказалась не чужда и относительно новым для России направлениям медиаобразования. Используя западный опыт, она апробировала методики австрийских медиапедагогов. «Смысл этих методик в следующем: ребенок должен ориентироваться в том огромном потоке информации, который обрушивается на него. (...) Ребенок должен уметь понимать и анализировать эту информацию, «читать» текст и осознавать при этом, что любая предложенная ему информация не является истиной в последней инстанции» (10, 22).

Однако наиболее последовательным сторонником современных моделей медиаобразования среди педагогов «Курганской школы», бесспорно, стал профессор А.В.Спичкин (окончил Курганский педагогический институт в 1970 году, в 1986 году успешно защитил кандидатскую диссертацию). Именно он один из первых обоснованно показал причины культивирования «эстетического подхода» в российском кинообразовании. Он же отважился на фактическую критику ориентации многих российских кинопедагогов (включая Ю.М.Рабиновича) на обучение школьников и студентов на материале исключительно «высоких образцов» искусства (западные искусствоведы и медиапедагоги называют подобные произведения термином «art house»). «Кинообразование, - пишет А.В.Спичкин, - обычно вписывалось в общую структуру эстетического образования, которое также включало другие предметы эстетического цикла: музыку, литературу, изобразительное искусство и иногда (хотя гораздо реже) театр. Эстетический подход был, действительно, наиболее плодотворен при существующих условиях, потому что сфера эстетического была одной из немногих сфер, где, несмотря на

жесткую цензуру, была, тем не менее, возможна достаточно большая степень интеллектуальной независимости. Однако уже в процессе становления системы кинообразования выявились и некоторые противоречия эстетического подхода. На практике он приводил к тому, что кинообразование было в основном ориентировано на шедевр, не на массовый, а на экспертный вкус, «знакомство с лучшими образцами мирового киноискусства» довольно часто выдвигалось как одна из ведущих целей. Практически это явление отражает в несколько иной форме (применительно к педагогике) существование ножиц между оценками критики и массовым «дурным» вкусом, когда главными для педагога являются не столько интересы и художественные пристрастия детей, сколько собственные эстетические представления и экспертные оценки. (...) Средства массовой информации и различные формы массовой культуры часто расценивались как угроза, как некое неизбежное зло, портящее эстетические вкусы школьников, отвлекающее их от «высокого искусства» (17, 15).

Кратко описывая формы и способы организации медиаобразования в различных странах, А.В.Спичкин резонно отмечает, что при всех различиях можно обнаружить и общие черты в теоретических и практических подходах. Заметное место в западном медиаобразовании занимает «подход к текстам СМИ как к знаковой системе. При этом эстетическое качество текста как бы выносится за скобки, и основное внимание уделяется природе зрительского восприятия, способам невербальной передачи информации в двух основных разновидностях: невербальные сигналы, передаваемые непосредственно человеком (жесты, мимика, пластика, выразительность речи, интонация), и невербальные сигналы, передаваемые через возможности техники (ракурс, план, композиция, освещенность и цвет, движение в кадре, движение камеры, монтаж)» (17, 17). Однако формируемая в процессе освоения этих знаков аудиовизуальная грамотность, по мысли А.В.Спичкина, может служить основой для полноценного эстетического восприятия. «Таким образом, рассмотрение кинообразования в контексте медиаобразования отнюдь не означает, что традиционный для России эстетический подход должен быть отброшен как нечто устаревшее. Необходимо только признать, что, как любой другой подход к воспитанию средствами экрана, он имеет собственные ограничения, и что различные подходы не противоречат, а дополняют друг друга» (17, 17-18).

Еще одно направление в медиаобразовании связано, как верно отмечает А.В.Спичкин, с ролью и особенностями функционирования медиа в социуме, с развитием критического мышления по отношению к содержанию любых медиатекстов. «Отношение к медиаобразованию до некоторой степени может служить индикатором демократических перемен в стране, потому что переход от пассивного потребления к критическому анализу средств информации и, следовательно, к активной гражданской позиции зависит (...) и от понимания роли средств массовой информации в обществе» (17, 19).

В 1999 году А.В.Спичкин опубликовал книгу для учителей под названием «Что такое медиаобразование», в которой более подробно и полно развил и обобщил идеи своих предыдущих работ. Здесь рассматривались темы содержания, структуры и методики медиаобразования, интеграции медиаобразования в учебный план (медиаобразование на уроках изобразительного и театрального искусства, литературы, мировой художественной культуры, на занятиях по общественным наукам).

Отмечая неустойчивость и вариативность базовой терминологии современного медиаобразования, А.В.Спичкин отмечает, что средства массовой коммуникации (медиа) «могут рассматриваться как

- технические средства создания и передачи информации (технологический подход);
- способ ретрансляции произведений традиционных искусств (эстетический подход);
- способ коммуникации, сочетающий различные знаковые системы (коммуникативный подход);
- средства получения информации для критического осмысления событий общественной и политической жизни (социальный подход);
- учебный материал, способствующий развитию ассоциативного, образного, визуального мышления (когнитивный подход);
- способ развития творческих умений и навыков (креативный подход)» (21, 6-7).

Анализ зарубежных и российских программ и учебных пособий позволил А.В.Спичкину (21, 7-8) выделить несколько основных блоков содержания медиаобразования:

- передача информации в обществе (понятие коммуникации, понятие о знаковых системах и способах представления информации, история передачи информации, массовая коммуникация и ее закономерности);
- структура массовой коммуникации (изучение отдельных видов медиа и их особенностей);
- социальное функционирование медиа (контроль над массовой информацией, финансирование медиа, получение массовой информации и ее воздействие).

Содержание этих тематических блоков включает:

- получение школьниками знаний об истории структуре и теории медиа;
- формирование умений и навыков восприятия информации, содержащейся в медиатекстах;
- развитие креативных практических умений и навыков на материале медиа.

Западная медиапедагогика (К.Бэзэлгэт, Э.Харт и др.) определяет эти блоки (ключевые концепции медиаобразования) более лаконично: «Агентство» («Кто создает и распространяет медиатексты и почему?»), «Категории» («К какому типу принадлежит данный медиатекст: виды, жанры, формы?»), «Технологии» («Как создаются медиатексты?»), «Язык» («Как мы понимаем содержание медиатекста?»), «Аудитория» («Кто «читает» медиатексты, и какой смысл извлекается из них?») «Репрезентация» («Как реальность представлена в содержании медиатекстов?») (22, 202). Как мы видим эти блоки ориентированы не только на художественную, но на *любую* информацию, поэтому являются универсальными.

Размышляя о развитии медиаобразования в современном мире, А.В.Спичкин пытается сформулировать своего рода «предметную модель», которая, по его мнению, реализуется многими зарубежными педагогами. «В ряде стран изучается специальный предмет с разными названиями и структурой, но примерно одинаковым содержанием. В качестве основного объекта изучения в классе при таком подходе выступают сами средства массовой коммуникации и их особенности. (...) В России в связи с постоянным ростом цен на книжную продукцию и периодические издания телевидение становится не просто наиболее популярным, а часто единственным средством массовой информации, которое доступно подросткам и превращается в неотъемлемую часть их повседневной жизни. Поэтому именно телевидение может

рассматриваться как ядро построения системы медиаобразования на предметной основе. (...) Такая программа должна включать следующие основные разделы:

- 1) краткая история возникновения телевидения. Телевидение и другие средства массовой информации. Особенности телевидения - импровизационность, документальность, интимность. Оперативность телевизионной информации, ее зримость и сиюминутность. Зритель - очевидец события;
- 2) человек на телевизионном экране (жесты, мимика, пластика, выразительность речи, интонация и их роль в человеческом общении, телегеничность как качество человеческой личности, комментатор, обозреватель, ведущий, диктор);
- 3) мир на телеэкране (телекамера: зеркало или фильтр?; язык телевизионной камеры: ракурс, план, композиция, освещенность и цвет; движение в кадре, движение камеры, монтаж);
- 4) телевизионная программа как комплексное словесное и визуальное воздействие на зрителя (типы телевизионных программ, планирование программ, цикл, рубрика);
- 5) понятие телевизионного жанра (музыкальные программы, телевизионные сериалы, документальные программы и документальные телефильмы, программы новостей, реклама);
- 6) путь телепередачи: от сценария до эфира (телевизионные профессии: сценарист, редактор, режиссер, ассистент режиссера, помощник режиссера, телеоператор, звукорежиссер);
- 7) телевидение и традиционные искусства - изобразительное, литература, музыка, театр, кино. Виды художественной интерпретации традиционных искусств на телевидении» (21, 8-11).

Вместе с тем, А.В.Спичкин указывает и на недостаток «предметной модели» медиаобразования: опасность поверхностного изучения предмета. Иными словами, если сам учитель не обладает обширными знаниями в области телевидения, не слишком хорошо представляет себе практическую пользу, которую может дать изучение подобного курса для учащихся, то, может быть, не стоит и браться за изучение медиа?

Вторую модель медиаобразования А.В.Спичкин определяет как аспектную или межпредметную, то есть интегрированную в курсы изучения традиционных дисциплин, таких как литература, живопись, мировая художественная культура, история и т.д. «В отличие от предметной аспектная модель предлагает в качестве основного объекта изучения не столько сами средства массовой коммуникации, сколько их продукты, то есть тексты СМИ, или, в другой терминологии, «медiateксты» (21, 13). Здесь тоже есть свои трудности, одна из которых в том, что учителя литературы, или, к примеру, иностранных языков, будут использовать медиа в качестве обычных технических средств обучения, минуя изучение так называемых «ключевых аспектов» или «блоков» («аудитория», «язык», «категория» и т.д.).

Исходя из этого, А.В.Спичкин предлагает свой вариант «аспектной» структуры медиаобразования:

- 1) способ кодирования: вербальный/невербальный; чисто визуальный/аудиальный/комбинированный;
- 2) тип текста: повествование, описание, рассуждение;
- 3) тип аудитории: возраст/пол/социальное положение/уровень образования;
- 4) тип ценностей: эстетические/моральные/религиозные/политические;
- 5) социальные функции текста: развлечение/информация/пропаганда (21, 21-24).

А.В.Спичкин убежден, что «аспектный подход может быть применен и в предметной модели медиаобразования как принцип структурирования материала, однако более полно его достоинства раскрываются при организации обучения на межпредметной основе» (21, 25).

Справедливо считая, что полноценное медиаобразование возможно только при формировании аудиовизуальной грамотности (то есть умений анализа и синтеза, «чтения» медiateкста) учащихся, А.В.Спичкин в своей книге предлагает ряд практических, игровых заданий, которые, по его мнению, приводят к развитию умения видеть/слышать и описывать элементы визуальных и аудиовизуальных текстов («Картинка за окном», «Произнесение отдельных предложений с разными намерениями» и др.), интерпретировать медiateксты («Пиктограммы», «Оправдание заданной позы», «Детектив» и др.), использовать приобретенные навыки для создания собственных медiateкстов (21, 28-34).

Далее А.В.Спичкин описывает оригинальную методику интегрирования медиаобразования в процесс преподавания изобразительного искусства (использование «кадрирующей рамки», упражнения по монтажу статичных изображений, «Эффект Кулешова», «Комикс», «Мультиблокнот», «Афиша», «Коллаж» и др.), литературы (воображаемая фонограмма литературного текста, создание слайдфильма по поэтическому произведению, сравнение литературных и экранных версий одного и того же произведения, раскадровка литературного отрывка, написание минисценария и др.), театрального искусства, мировой художественной культуры, общественных наук.

В частности, А.В.Спичкин убежден, что в курсах общественных наук заметное место может уделяться анализу программ теле новостей (с опорой на пять ключевых вопросов: 1) что попадает в новости и что исключается из них? 2) почему то или иное событие попадает в программы новостей? 3) кто решает вопрос о включении того или иного сообщения в программы новостей? 4) как преподносятся эти сообщения зрителю (читателю)? 5) насколько важны новости для нашего общества?) (21, 64). Для анализа газетной информации предлагаются следующие творческие задания:

- подготовка текста радионовостей, основанных на газетных статьях;
- анализ нескольких редакционных статей, напечатанных в течение недели, с выделением фактов и мнений;
- изучение нескольких редакционных статей с точки зрения определения баланса мнений (по каким темам редакция выступает «за», по каким - «против»);
- оценка статьи с точки зрения баланса мнений (21, 64).

Заслуживает внимания и описание «проектной» методики медиаобразования, предложенной А.В.Спичкиным (например, создание школьниками видеофильма по предварительно подготовленному сценарию).

В целом опыт «Курганской школы» медиаобразования кажется мне весьма продуктивным и полезным для российской педагогики в целом. За 40 лет своего существования «Курганская школа» доказала - и в теории, и на практике, - что обучение школьников и студентов экранному искусству и шире - медиакультуре является эффективным средством развития творческих способностей, критического мышления, эстетического сознания личности.

Примечания

1. Левшина И.С. Откуда берутся кинозрители? //Сов. экран. - 1978. - № 13. - С.14.
2. Одинцова С.М. Анализ фильма как один из факторов совершенствования профессиональной подготовки студентов-филологов педагогических институтов: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1981. - 199 с.
3. Одинцова С.М. Диалог литературы и киноискусства в учебном процессе//Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Под ред. С.М.Одинцовой. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997.- С. 50-60.
4. Одинцова С.М. Кинообразование в педагогическом институте//Проблемы современной кинопедагогике/Ред. П.И.Черняев, И.С.Левшина. - М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования РФ, 1993. - с.113-116.
5. Поличко Г.А. Вначале было слово?...//Искусство кино. - 1984. - № 4. - С.42-47.
6. Поличко Г.А. Кинопедагогика: предложения о проблеме...//Специалист. - 1993. - № 1. - С. 16-17.
7. Поличко Г.А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средства эстетического развития старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1987. - 199 с.
8. Поличко Г.А. Программа курса «Введение в кинопедагогическую. Основы кинематографической грамотности» (Для высших учебных заведений). - М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. - 23 с.
9. Поличко Г.А. Экспериментальная программа школьного факультатива «Литература и кино»: Для 8-10 классов средней общеобразовательной школы. - М.: Министерство просвещения СССР, 1978. - 88 с.
10. Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Под ред. С.М.Одинцовой. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997.- 64 с.
11. Рабинович Ю.М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1966. - 16 с.
12. Рабинович Ю.М. Время есть//Искусство кино. - 1964.- № 10.
13. Рабинович Ю.М. Истоки. Готовить учителя//Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Под ред. С.М.Одинцовой. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997.- С. 5-13.
14. Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. - Курган: Периодика, 1991. - 120 с.
15. Рабинович Ю.М. Кружок любителей киноискусства//Художественные кинофильмы в воспитательной работе школы. - М.: Просвещение, 1964. - Вып.2. - С. 28-41.
16. Свободин А.П. От открыток до открытий//Сов. экран. - 1962. - № 14. С. 5.
17. Спичкин А.В. Государство, средства массовой информации и образование//Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Под ред. С.М.Одинцовой. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997.- С. 50-60.
18. Спичкин А.В. Массовая культура и насущные проблемы кинообразования//Проблемы современной кинопедагогике/Ред. П.И.Черняев, И.С.Левшина. - М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования РФ, 1993. - с.85-87.
19. Спичкин А.В. Медиаобразование и театральная культура учащихся//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 19-20.
20. Спичкин А.В. Содержание медиаобразования: предметный и аспектный подходы//Наука и образование Зауралья. - 1999. - № 3-4. - С. 121-124.
21. Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. - Курган: Изд-во Курган. ин-та повышения квалификации работников образования, 1999. - 114 с.
22. Hart A. Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England//Media Literacy in the Information Age/Editor R.Kubey. - New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers. - P. 202.

Список основных научно-методических трудов Ю.М.Рабиновича Книги, учебные пособия, программы, методические рекомендации:

- Рабинович Ю.М. Старшеклассникам о киноискусстве. - Курган, 1965. - 10 с.
- Рабинович Ю.М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1966. - 16 с.
- Рабинович Ю.М. Принципы изучения кино в школе: Методический материал в помощь учителю. - Курган, 1969. - 62 с.
- Рабинович Ю.М. Роль кино в воспитании школьников. - Курган, 1969. - 26 с.
- Рабинович Ю.М., Шатерникова М.С., Усов Ю.Н. Основы киноискусства. Программа факультативного курса//Программы факультативных курсов средней школы. - М.: Просвещение, 1974.
- Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы)//Кино: прокат, реклама, методика, практика. М.: Союзинформкино, 1986. - 32 с.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. - Курган: Периодика, 1991. - 120 с.
- ### Статьи в журналах и научных сборниках:
- Рабинович Ю.М. Время есть//Искусство кино. - 1964.- № 10.
- Рабинович Ю.М. Кружок любителей киноискусства//Художественные кинофильмы в воспитательной работе школы. - М.: Просвещение, 1964. - Вып.2. - С. 28-41.
- Рабинович Ю.М. Начинать можно сегодня//Искусство кино. - 1966. - № 9.
- Рабинович Ю.М. Кинозритель формируется в школе. - Сов. экран. -1972. - № 19. - С.20.
- Рабинович Ю.М. Слово и образ (о взаимосвязи литературы с живописью, музыкой и кинематографом)//Кино - детям. - М., 1986. - Вып.3.
- Рабинович Ю.М. Истоки. Готовить учителя//Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Под ред. С.М.Одинцовой. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997.- С. 5-13.

2.6. Медиаобразование по С.Н.Пензину

Данный параграф написан при поддержке гранта Российской гуманитарного научного фонда, грант № 01-06-000027а

Доцент, кандидат искусствоведения Сталь Никанорович Пензин посвятил кинообразованию около трех десятилетий жизни. Он родился в семье известного воронежского художника 11 ноября 1932 года. После окончания вуза (1955) учился в аспирантуре ВГИКа, в 1968 году успешно защитил кандидатскую диссертацию. Работал в Воронежском государственном университете, в Воронежском институте искусств и в Воронежском педагогическом институте. Начиная с 60-х годов, стал вести городской молодежный кино клуб, и вскоре вошел в число признанных лидеров движения кинообразования в России.

Бесспорно, с годами педагогические воззрения С.Н.Пензина претерпели заметные изменения. В его первых книгах, изданных в 70-х, бесспорно, ощущалось влияние традиционных для той эпохи идеологических клише. Однако в последующих работах он решительно освобождается от штампов и выступает последовательным защитником кинообразования, ориентированного на высшие художественные образцы ("art house"). «Единственный путь в мир настоящего серьезного кино – полюбить его, - писал С.Н.Пензин. – Но любить можно лишь что-то конкретное, то, что знакомо. (...) О настоящем киноискусстве многие понятия не имеют, оно не входит в круг их интересов. Поэтому надо им помочь получить представление о хорошем кино. Те, кто его полюбит, будут стремиться видеть как можно больше стоящих фильмов, интересоваться их создателями, историей киноискусства» (6, 4).

Накопленный в аспирантуре и в практической кинопедагогической деятельности опыт впервые был обобщен С.Н.Пензиным в монографии «Кино как средство воспитания молодежи»(1973), в которой утверждалось, что «кинематограф представляет ценность для воспитателя не только как одно из лучших средств фиксации и воспроизведения действительности, но и как способ ее осмысления» (1, 8), постижения закономерностей исторического развития мира и человеческого сознания. «Главным фактором, объединяющим задачи педагогики и киноискусства, - утверждал С.Н.Пензин, - является общность объекта – человеческая личность» (1, 8), но при этом «педагог должен осторожно пользоваться методом убеждения, не увлекаться «позицией командира», не поучать там, где надо дать простор самостоятельной деятельности студентов (...), чрезмерной опекой, стремлением все продумать за юношей и девушек можно усилить тенденцию, которая ведет к отчуждению отдельных учащихся» (1, 19).

В тематический план опубликованной в том же году программы спецкурса для вузов «Кино как средство обучения и воспитания»(2, 2-4) С.Н.Пензин включил такие темы, как «Творческий процесс создания фильма», «Классификация кинематографа», «Выразительные средства кинематографа», «Кино в учебном процессе», «Кино в системе воспитания» и др.

Однако ни в тексте программы, ни в самой монографии еще не было детально обоснованной системы кинообразования студентов. Автор лишь в общих чертах описывал схему проблемного обсуждения фильмов в студенческой аудитории, гораздо больше внимания уделяя популяризаторским главам о видах и жанрах, истории кинематографа. Время от времени на страницах книги возникали и весьма категоричные пассажи, направленные против весьма популярного у зрителей всех возрастов кино развлекательных жанров: «Преподаватель должен воспитывать у студентов к подобному рода фильмам резко отрицательное отношение, объявив им непримиримую войну» (1, 70).

Весьма эффективной формой медиаобразования в вузе С.Н.Пензин (1, 143) считал студенческий кино клуб, который в идеале должен был включать секции киноорганизаторов (коллективные просмотры, кинофестивали, кино вечера, викторины, стенды, выставки, встречи с авторами фильмов, экскурсии, «киношефство» над школами и т.д.), критиков и историков кино (стенгазеты, рецензии, переписка с кинематографистами, лекции, беседы, музей кино, конференции, обсуждения фильмов), киносociологов (анкетирование, тестирование), любительскую кино/телестудию (съемки фильмов и телепередач, их демонстрация и т.д.).

Через два года С.Н.Пензин опубликовал свою вторую книгу «Кино – воспитатель молодежи», которая, по сути, являлась компактным справочным изданием, в доступной форме рассказывавшим учащимся о видах, жанрах и языке киноискусства, об основной терминологии, используемой в разговоре о «десятой музе». «Наши беседы о кино, - писал С.Н.Пензин, - стремятся убедить без принуждения. В зависимости от настроения выбирай любую букву, любой термин. Наша цель не охватить все проблемы, а научить учиться основам киноискусства» (3, 6). В 1984 году С.Н.Пензин вышел к читателям с монографией «Кино в системе искусств: проблема автора и героя», в которой снова, уже на более сложном уровне, раскрываются такие понятия, как «авторский мир фильма», «синтетичность киноискусства», «искусство и личность» и др. В этой работе очень четко прослеживаются художественные ориентиры С.Н.Пензина, как последовательного сторонника «авторского кинематографа», полагающего, что кинопедагогика должна опираться на произведения А.Тарковского, Ф.Феллини, И.Бергмана и других выдающихся мастеров экрана. Однако эта монография была, скорее, искусствоведческим, чем педагогическим изданием. Зато книга «Уроки кино», вышедшая в 1986 году, была напрямую посвящена тому, как фильмы на тему детства и юности, могут помочь педагогам и родителям в сложном процессе кинообразования.

Оригинальным было уже само построение книги. Отталкиваясь от традиционных педагогических методов ведения урока (репродуктивно-объяснительный, проблемный и другие), автор на примере картин «Подранки», «Чужие письма», «Три дня Виктора Чернышева», «Сто дней после детства», «Спасатель», «Наследница по прямой», «Пацаны» и других убедительно доказывал, что «авторы фильмов – те же учителя, они дают уроки – уроки кино» (5, 64). Очень важной для автора книги была и мысль о том, что почти все крупные мастера экрана так или иначе обращаются в своем творчестве к детству, к «утру жизни», так как у художника необыкновенно сильно потребность вернуться к истокам формирования своего мировоззрения, сопоставить мир своего детства с миром нового поколения, тем самым помочь становлению личности молодого человека сегодняшнего дня. Ведь «рано или поздно подросток оказывается перед самостоятельным выбором, когда нет рядом заботливых родителей и учителей. К этой самостоятельной работе и готовит искусство. Оно делает каждого собственно человеком – эта истина стара как мир» (5, 65).

Автор «Уроков кино» не ограничивался одной лишь воспитательной функцией киноискусства, он обращал внимание читателей и на другие возможности экрана (познавательные, коммуникативные, игровые и др.), в доступной форме анализировал эстетические достоинства выбранных им кинопроизведений. Книга эта была адресована не только тем,

кто воспитывает и учит, но и тем, кто еще «воспитывается». С.Н.Пензин надеялся, что подросток, прочитавший «Уроки кино», быт может, впервые в жизни задумается о том, что кинематограф – это не только развлекательные фильмы о лихих ковбоях и шпионах, очаровательных Анжеликах или комичных «высоких блондинах» в разного рода ботинках... Что есть еще и авторский мир выдающихся мастеров экрана, ведущих откровенный и честный разговор об истории и современности, о сложных человеческих судьбах. Как и прежде, С.Н.Пензин уверен, что кинообразование должно быть основано на лучших произведениях, а кинофакультативы и кино клубы должны воздвигнуть барьер между плохим фильмом и публикой...

Наиболее полно педагогические взгляды С.Н.Пензина нашли свое воплощение в монографии «Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы» (1987). Здесь он, пожалуй, впервые столь полно в российской педагогике, проанализировал предмет, цели и задачи, принципы и методы, программы кинообразования, дал подробную характеристику кино клубному движению.

«Далеко не все признают необходимость кинообразования, - писал С.Н.Пензин в этой книге. – Доводы его противников сводятся к следующему: 1. Истинное произведение искусства всем понятно и доступно. Поэтому хороший фильм не нуждается в посредниках, любой человек сможет понять его содержание. 2. Кино и без того достаточно рекламирует и пропагандирует свои произведения. 3. Человек, изучающий в школе литературу, автоматически сможет ориентироваться в киноискусстве. 4. Кино еще не стало искусством в полном смысле слова, у него по существу нет прошлого, нет классики, чья ценность проверена веками, - наподобие шедевров литературы, театра, живописи. 5. Результат изучения в школе литературы не соответствует затрачиваемым усилиям; нет смысла печальный опыт распространять на новое искусство. 6. В настоящее время для введения кинофакультативов в школах и вузах нет условий (педагогов, фильмотек и т.д.). 7. Художественное творчество в значительной мере эмоциональная сфера, знания – рациональная. Чем меньше человек знает об искусстве, тем лучше он как реципиент-зритель. Отсюда сам собой напрашивается вывод: кинообразование идет не на пользу публике, а во вред» (6, 31). Опровергая все эти тезисы, С.Н.Пензин последовательно утверждал, что кинообразование – это, прежде всего, одно из направлений эстетического воспитания аудитории. При этом под предметом кинообразования понимается система знаний и умений, необходимых для полноценного восприятия экранного искусства, развития художественной культуры, творческих способностей (6, 43).

Свои размышления о кинообразовании С.Н.Пензин (6, 44) предварял проблемными вопросами (Чему учить на занятиях по кино? Сообщать учащимся знания о кино? Или развивать их способности, тренировать ум? Включать в учебный план теорию и историю экранного искусства или группировать знания вокруг отдельных произведений? Наконец, как строить учебный предмет – как сокращенное и адаптированное изложение основ киноведения, или система знаний о нашем предмете должна отличаться от той, что принята во ВГИКе?). В зависимости от характера ответов на подобные вопросы, кинообразование в России, по мнению С.Н.Пензина, можно разделить на «широкое» (с ориентацией на художественную культуру в целом, где киноискусству принадлежит своя ниша наравне, к примеру, с литературой) и «узкое» (концентрирующееся на специфике кинематографа, часто напоминающее сокращенный и упрощенный киноведческий курс). Здесь же С.Н.Пензин снова возвращался к своей излюбленной мысли о том, что кинообразование является частью эстетического воспитания, следовательно, призвано развивать у учащихся эстетические взгляды, чувства, идеалы (6, 45), и поэтому не может превращаться в академический курс по истории и теории киноискусства. «Даже в «узком» кинообразовании нельзя ограничиваться обучением видеограмотности (то есть специфике киноискусства), на уроках кино эстетику необходимо сочетать с этикой»(6, 45).

«Таким образом, - продолжал С.Н.Пензин, - в содержание кинообразования включаем: а) основы эстетики и искусствоведческих наук (в первую очередь – киноведения), способствующих полноценному эстетическому восприятию любых кинопроизведений; б) сведения об основных областях применения теоретических знаний; в) информацию о нерешенных научных проблемах; д) задания, выполняя которые учащиеся приобретают опыт анализа произведений киноискусства»(6, 46). В этом случае ближайшая цель кинообразования – «помощь эстетическому восприятию кинопроизведений. Конечная – формирование всесторонне развитой личности с помощью киноискусства»(6, 46). В итоге, по мысли исследователя, личность должна обладать следующими качествами общеэстетического (хороший эстетический вкус, отсутствие штампов зрительского восприятия, образное мышление, понимание того, что кино – это искусство, а не зеркальное отражение жизни, осознание необходимости изучения искусства) и специального (потребность в серьезном киноискусстве, способность адекватно понимать фильмы, избирательное отношение к кинопродукции, интерес к истории кино и т.п.) характера (6, 46-47).

Далее цель кинообразования уточнялась в его задачах: 1) образование, то есть формирование знаний (его результат – понимание человеком необходимости изучения истории и теории кино, умение ориентироваться во всех элементах фильма, правильно воспринимать любые фильмы, избирательное отношение к кинорепертуару); 2) обучение, то есть формирование способности к образному мышлению, размышлению над увиденным и т.д.; 3) воспитание, результатом которого будут такие качества, как хороший эстетический вкус, понимание необходимости изучения искусства, потребность в общении с «серьезным искусством» и т.д. (6, 47-48). При этом активизация данной потребности должна, по мысли С.Н.Пензина, осуществляться через организацию эстетического восприятия, объяснение воспринятого, художественное творчество, художественную самостоятельность.

Бесспорно, многие из выше приведенных целей, задач и качеств кажутся весьма спорными ведущим деятелям западного медиаобразования. К примеру, Л.Мастерман, как известно, полностью отвергает саму возможность выносить на уроки проблему развития эстетического вкуса, как и размышлений о «хороших» и «плохих» фильмах, считая, что доказать учащимся, почему одно произведение высокого уровня, а другое – низкого практически невозможно...

Однако С.Н.Пензин - последовательный сторонник не только «эстетического подхода» в медиаобразовании, но и этического. «Кинообразованию нельзя ограничиваться лишь специфическими - эстетическими и киноведческими задачами, ибо кинозритель должен быть, прежде всего, личностью, Человеком (выступать и как homo eticus, «человек этический»)» (6, 47). В связи с этим С.Н.Пензин выделяет следующие уровни эстетической культуры личности: 1) высокий, или оптимальный, характеризующийся широкой художественной эрудицией, развитыми способностями и интересами, фундаментальными знаниями; 2) средний, которому свойственны неравномерность развития основных компонентов

предыдущего уровня; 3) низкий, коему сопутствует эстетическое невежество, предпочтение слабых в художественном отношении произведений (6, 77).

Опираясь на традиционные принципы дидактики, С.Н.Пензин отметил следующие принципы кинообразования: 1) воспитания и всестороннего развития в процессе обучения; 2) научности и доступности обучения; 3) систематичности обучения и связи теории с практикой; 4) активности учащихся; 5) наглядности; 6) перехода от обучения к самообразованию; 7) связи обучения с жизнью; 8) прочности результатов обучения; 9) положительного эмоционального фона при учете коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся (6, 59). В этом принципе С.Н.Пензин добавил 10) изучение кино в системе искусств, 11) единство рационального и эмоционального в эстетическом восприятии киноискусства; 12) бифункциональность эстетического самовоспитания, когда эстетического чувство проясняет этическое. (6, 71). Отсюда вытекает «триединство задач обучения анализу фильма, как произведения искусства. Первая задача - освоение авторских позиций, изучение всего, что непосредственно связано с автором - главным носителем эстетического начала. Вторая задача - постижение героя - основного носителя эстетического начала. Третья задача - слияние, синтез двух предыдущих понятий. (...) Все три задачи неделимы, возникают и требуют решения одновременно» (6, 56). В числе основных методов кинообразования С.Н.Пензин называет репродуктивный, эвристический и исследовательский методы обучения.

С.Н.Пензин стал одним из первых медиапедагогов, попытавшихся систематизировать опыт российских школ и вузов, накопленный в области кинообразования (анализ учебных пособий, учебных программ, практических подходов) и кино/видеолюбного движения. Будучи одним из самых активных руководителей кинолюбного движения, С.Н.Пензин считает, что «специфика кинолюбного движения - его полифункциональность. Он выполняет несколько взаимосвязанных функций, среди которых основными являются следующие: 1) кинообразование («роль» своеобразного факультатива, киноуниверситета); 2) пропаганда киноискусства («роль» общественного бюро пропаганды киноискусства); 3) прокат «трудных» фильмов («роль» специализированного кинотеатра); 4) рецензирование фильмов («роль» критика); 5) анкетирование публики («роль» социолога); 6) общение (место встреч и проведения досуга) (6, 126-127). Отсюда и базовые модели кинолюбного движения, каждая из которых ставит во главу угла одну из его функций - собрание зрителей в кинозале по интересам, разновидность школьного или вузовского кинофакультатива или самостоятельное объединение зрителей для пропаганды экранного искусства (6, 137). Первый вариант предполагает преимущественно пассивную роль аудитории, в то время, как второй - и особенно третий варианты рассчитаны на ее активность.

С.Н.Пензин верно отмечает отличительные особенности медиаобразования в клубах: разнородность состава учащихся по общим признакам (по возрасту, жизненному опыту, своеобразию мотивов вступления в клуб, образованию, моральным качествам и т.д.) и по знаниям в области искусства; более четкое, по сравнению со школьниками, позиция аудитории (что имеет свои плюсы и минусы); установка на утилитарную значимость увиденного аудиовизуального материала в купе со стереотипностью мышления; нерегулярность посещения клуба; значительная дифференциация в желании продолжать такого рода образование (6, 135).

С.Н.Пензин с огромным энтузиазмом воспринял приход видео в клубное движение и в полной мере воспользовался относительно коротким отрезком времени (конец 80-х - первая половина 90-х годов), когда обладание домашней видеотехникой еще не стало массовым явлением. Именно в эти годы аудитория видеоклубов в России резко увеличилась за счет публики, стремившейся посмотреть прежде недоступные по цензурным причинам западные фильмы. С.Н.Пензин выделил следующие преимущества, которые получила медиапедагогика с развитием видео: независимость от официального кинопроката, возможность записи и некоммерческого использования любых фильмов, телепередач и фрагментов - с применением остановки, ускорения и замедления изображения, создания видеофильмов в условиях школы или вуза, обмена видеокассетами и т.д. (7, 95).

Во многом благодаря активной медиаобразовательной деятельности С.Н.Пензина в Воронеже появилось немало его последователей. Среди них была, к примеру, Галина Михайловна Евтушенко. Окончив в 1978 году Воронежский университет она преподавала в школах Воронежа и Воронежской области, вела кинофакультивы и киноклубы. В конце 80-х поступила в аспирантуру ВГИКА, где в 1991 году успешно защитила кандидатскую диссертацию по проблемам кинообразования. В начале 90-х преподавала во ВГИКе и в Московском кинолицее. Затем окончила высшие режиссерские курсы. Первая учебная пятиминутная работа Г.М.Евтушенко «Где-то я Вас видел» получила широкий резонанс и неоднократно была показана в России и за рубежом. Дипломная работа - документальный фильм «Вожди» - была в 1997 номинирована на «НИКУ», шла на экранах кинофестивалей России, Польши, Венгрии, Германии, Португалии, Швеции, Дании, США. Сегодня Г.М.Евтушенко один из самых известных российских документалистов, являя собой пока единственный в России пример успешной «переквалификации» кинопедагога в кинорежиссера (куда чаще происходит обратный процесс).

С.Н.Пензин и сегодня продолжает заниматься медиапедагогикой – в Воронежском государственном университете, педагогическом университете и Доме актера (где проходят бесплатные просмотры и обсуждения фильмов). Под его руководством в Воронеже работает киновидеоцентр имени В.М.Шукшина. В 90-е годы С.Н.Пензин разрабатывает ряд университетских программ (8; 9 и др.), в которых кинообразование увязывается с конкретной специализацией студентов разных факультетов. Значение педагогического творчества С.Н.Пензина – теоретического и практического - трудно переоценить. Его вклад в российскую медиапедагогическую науку весьма значителен и еще раз доказывает, что образовательные новации в России – это не только столичная прерогатива.

Примечания

1. Пензин С.Н. Кино как средство воспитания. - Воронеж, 1973. – 152 с.
2. Пензин С.Н. Экранные пособия в учебном процессе вузов. Программа спецкурса «Кино как средство обучения и воспитания». – Воронеж, 1973.
3. Пензин С.Н. Кино – воспитатель молодежи. – Воронеж, 1975. – 128 с.
4. Пензин С.Н. Кино в системе искусств: проблема автора и героя. – Воронеж, 1984. – 188 с.
5. Пензин С.Н. Уроки кино. – М., 1986. – 66 с.
6. Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж, 1987. – 176 с.

7. Пензин С.Н. Мой друг видео: Студенческий кинолекторий «Мастера мирового экрана»//Проблемы современной кинопедагогике. – М., 1993. – С. 93-99.
8. Пензин С.Н. Кино и школа. Программа факультативного спецкурса. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1998.
9. Пензин С.Н. Основы киноискусства. Программа спецкурса. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2000.

Список основных научно-методических трудов С.Н.Пензина

Книги, учебные пособия:

- Пензин С.Н. Некоторые проблемы теории и практики телевизионной пропаганды киноискусства: Автореф. дис. ... канд. искусств. – М., 1967.
- Пензин С.Н. Кино как средство воспитания. - Воронеж, 1973. – 152 с.
- Пензин С.Н. Кино – помощник пропагандиста. – Воронеж, 1974.
- Пензин С.Н. Кино – воспитатель молодежи. – Воронеж, 1975. – 128 с.
- Пензин С.Н. Кино в системе искусств: проблема автора и героя. – Воронеж, 1984. – 188 с.
- Пензин С.Н. Уроки кино. – М., 1986. – 66 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж, 1987. – 176 с.
- Пензин С.Н. Кино Андрея Платонова. – Воронеж: Номос, 1999.
- Пензин С.Н. Основы киноискусства. Методические указания для студентов естественных и гуманитарных факультетов. В 2-х частях. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001.
- Пензин С.Н. Американское кинопутешествие. – Воронеж, 2001. – 84 с.

Статьи в журналах и научных сборниках:

- Пензин С.Н. Кинокалендарь знаменательных дат//Вестник высшей школы. – 1972. - № 7.
- Пензин С.Н. Кино как средство воспитания студентов//Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей школы. – Воронеж, 1974.
- Пензин С.Н. Воспитательная функция кинематографа в вузе//Актуальные проблемы улучшения подготовки специалистов в университете. – Воронеж, 1975.
- Пензин С.Н. Некоторые проблемы методики преподавания основ киноискусства в педвузе//Основы киноискусства – школьникам. – М., 1974.
- Пензин С.Н. Другая десятая музы//Культурно-просветительная работа. – 1978. - № 1.
- Пензин С.Н. Миллиарды кинозрителей//Культурно-просветительная работа. 1980. - № 4.
- Пензин С.Н. Если хочешь наслаждаться искусством...//Кинемеханик. – 1981. - № 4.
- Пензин С.Н. Книжки в помощь кинообразованию//Сов.педагогика. – 1983. - № 11.
- Пензин С.Н. Кино клуб в Воронеже //Искусство кино. – 1983. - № 11.
- Пензин С.Н. Учитель кино: самодеятельность или профессия?//Искусство кино. – 1984. - № 6.
- Пензин С.Н. Антонов вербует единомышленников//Кинемеханик. – 1984. - № 4.
- Пензин С.Н. Чему улыбается Джоконда?//Подъем. – 1985. - № 2.
- Пензин С.Н. Любят ли кино методисты?//Кинемеханик. – 1985. - № 2.
- Пензин С.Н. Искусство быть кинозрителем//Кинемеханик. – 1985. - № 9.
- Пензин С.Н. И эксперимент, и миллионы зрителей!//Кинемеханик. – 1986. - № 5.
- Пензин С.Н. В кругу искушенных ценителей//Искусство кино. – 1986. - № 6.
- Пензин С.Н. Мой друг видео: Студенческий кинолекторий «Мастера мирового экрана»//Проблемы современной кинопедагогике. – М., 1993.
- Пензин С.Н. Мой друг видео//Специалист. – 1993. - № 4. – С. 19-21.
- Пензин С.Н. А.Платонов и «Великий немой»//Подъем. – 1999. - № 9.
- Пензин С.Н. Приобщение студентов к искусству кино как эффективный фактор гуманитаризации высшего образования//Актуальные проблемы гуманитаризации высшего образования. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2000.
- Пензин С.Н. Кино в системе воспитания и вузе//Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001.
- Пензин С.Н. Кинообразование в университете//Вестник Воронежского государственного университета. – 2001. - № 1.

Учебные программы:

- Пензин С.Н. Экранные пособия в учебном процессе вузов. Программа спецкурса «Кино как средство обучения и воспитания». – Воронеж, 1973.
- Пензин С.Н. Программа школы «Основы киноискусства»//Кино от студии до зрительного зала. – М., 1980.
- Пензин С.Н. Кино как средство обучения и воспитания. Программа спецкурса для исторического факультета. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1995.
- Пензин С.Н. Программа студенческого киноvideоклуба. – Воронеж, 1996.
- Пензин С.Н. Кино и школа. Программа факультативного спецкурса. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1998.
- Пензин С.Н. Кино и личность. Тематический план спецкурса для психологического факультета. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1998.
- Пензин С.Н. Основы киноискусства. Программа спецкурса. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2000.

2.7. О.А.Баранов: от киноклуба – к университету

Данный параграф написан при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда, грант № 01-06-000027а

Первая половина 60-х годов XX века. Тверская школа-интернат № 1. Дети, из «трудных семей», как правило, лишенные родительской заботы. Дети, выросшие без родителей... Учитель физики Олег Александрович Баранов решается

на невиданное в тех краях дело - организацию школьного кино клуба. Все началось с кружка юных киномехаников. Потом возникло желание от техники перейти к разговору об искусстве.

«- Нужно ли проводить в классе уроки кино? - спросил Баранов девятиклассников на организационном собрании.

- Зачем мне время тратить? Если хороший фильм, то он мне и так понравится, и не к чему изучать какие-то законы, узнавать язык кино - все это ерунда. Зачем меня агитировать за фильмы, которые мне не нравятся? - сказал Саша Б., но на урок все же пришел.

В конце года педагог спросил учеников в итоговой анкете: «Что изменилось в твоих взглядах на искусство и в оценке произведений кино?». Саша Б. Ответил: «Что изменилось в моих взглядах? Да все в них перевернулось. Совершенно изменилось понятие о киноискусстве. За этот год я узнал о кино больше, чем за предыдущие пятнадцать...» (9, 206).

Потом пришло увлечение творчеством кинопоэта А.П.Довженко. «Постепенно обогащалась жизнь коллектива. Возникла мысль создать киномузей (один из первых в стране!). По мысли О.А.Баранова это должно было стать делом ребят. Самим не только готовить стенды, расставлять экспонаты, убирать помещение - нет, надо было самим и устанавливать связь с киностудиями, с мастерами кино, со Всесоюзным институтом кинематографии, писать письма, приглашать в гости для встреч, бесед, участия в конференциях... В ответ на письма присылались экспонаты - сценарии, режиссерские разработки, новые книги. Так складывалась дружба школьников с мастерами кино, так сформировался уникальный киномузей» (8, 3-4). Велась переписка с режиссерами Ю.Солнцевой («Поэма о море»), Л.Траубергом («Шинель», «СВД»), Ф.Эрмлером («Обломок империи»), И.Пырьевым («Трактористы», «Братья Карамазовы»), актерами М.Штраухом, Ф.Раневской, киноведами И.Вайсфельдом, Р.Юрневым, Я.Варшавским, Н.Лебедевым, со студиями «Мосфильм», «Ленфильм», имени Довженко. Гостями кино клуба были знаменитый режиссер немого кино Л.Кулешов («По закону», «Великий утешитель») и его жена - звезда 20-х годов А.Хохлова и другие видные деятели киноискусства.

С самого начала своей кинопедагогической деятельности О.А.Баранов ориентировался на «высокие образцы искусства», отвергая так называемую «массовую культуру», то есть развлекательный кинематограф. Для руководимых им «школьников, например, в свое время полюсами хорошего и плохого стали творчество А.П.Довженко и «боевики» типа «Человека-амфибии» (7, 7). Кинообразование по О.А.Баранову призвано «расширить эстетическое восприятие, обратив внимание ребят на многослойную структуру кинопроизведения (в частности, сочетания изображения, слова, музыки, движения), помочь выработать как можно более точное (в идеале - адекватное) понимание сложнейшего кинематографического языка, познакомить с «условиями игры», без знания которых не существует ни фильма, ни кинозрителя, ни просто культурного человека. Решение этих задач возможно только в условиях коллективной увлеченности экраном, в атмосфере дружеского общения, споров, обмена знаниями и мнениями, в психологическом климате совместного творческого познания» (7, 8-9). При этом он всегда оставался сторонником того, чтобы школьники могли определить качество произведения. «Необходимо помочь школьникам, - писал О.А.Баранов, - выработать и укрепить методы познания и оценки явлений, способы установления подвижных, но прочных критериев «хорошо» и «плохо» (7, 10). Так же, как и Ю.М.Рабинович из Кургана, О.А.Баранов считал, что экранизации литературных произведений могут стать сквозным материалом для кинообразования, отправной точкой для разговора о параллелях кино с другими видами искусства.

С другой стороны, О.А.Баранов был активным сторонником «межпредметных связей» - от киноискусства протягивались нити к живописи, музыке, театру, факультатам по самым разным областям знаний. Большое значение в педагогической концепции О.А.Баранова всегда придавалось деятельности самих школьников: «Получая достаточно обширные знания, ребята одновременно учатся «отдавать»: проводят тематические вечера, читают лекции, организуют выставки и фестивали, создают кружки любителей кино в младших классах и за пределами школы, увлеченно пропагандируют киноискусство» (7, 8).

По мнению О.А.Баранова (7, 13), оптимальной структурой разветвленной системы кинообразования может стать именно структура кино клуба, куда входят следующие направления:

- познавательные (кинокружок, кинофакультатив);
- организационно-технические (киномеханики, фотографы, радисты, светотехники и т.д.);
- исследовательские и пропагандистские (рецензенты, корреспонденты, лекторы, руководители кружков, активисты киномузея и кинобиблиотеки, стенгазеты, ведущие викторин, вечеров, дискуссий, конференций и т.д.);
- творческие (актеры, сценаристы, художники, музыканты, персонал любительской студии - режиссеры, операторы, монтажеры, звукооператоры, лаборанты и т.д.).

В 1967 году О.А.Баранов обобщил свой педагогический опыт в книге (2) об истории создания своего кино клуба. А в 1968 году успешно защитил диссертацию на тему «Школьные кино клубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников» (6). Так о продуктивном эксперименте О.А.Баранова узнали многие педагоги страны.

Путем проб и ошибок О.А.Баранов пришел к выводу, что кинообразование надо начинать с младшего школьного возраста, используя возможности фильмов-сказок. «Игровая легкость восприятия фильма-сказки позволяет обратить внимание на секреты особой - кинематографической - игры, рассказать о хитрых приемах, при помощи которых бой добра и зла разворачивается на глазах зрителей, свидетелей и судей происходящего на экране (...) Предварительные общие понятия о структуре фильма - о кадре, плане, ракурсе, монтаже и т.д. - должны быть наглядными, игровыми» (7, 17). Например, с помощью обыкновенной рамки, наложенной на фотоснимок, можно изучить основные принципы «крупного», «среднего» и «общего» планов в кадре. При этом О.А.Баранов верно подмечает важную особенность детского восприятия: «вторичность эстетических оценок и почти полное отсутствие эстетических критериев при абсолютном преобладании познавательного, информационного интереса» (7, 21). Отсюда стремление к постепенному усложнению материала, когда в беседах и играх акцентируются не только фабульные, но этические, эстетические аспекты аудиовизуального текста.

Зная, что «для психологии подростков очень характерно противоречие между желаемым и возможным, между стремлением непременно осмыслить «весь мир» и частичными, дробными, «осколочными» знаниями» (7, 28), О.А.Баранов считает, что работа со школьниками 6-7-х классов должна строиться на гораздо большей самостоятельности аудитории. Например, именно в этом возрасте ребята из тверского клуба получали удостоверения помощников киномехаников, входили в «команду» организаторов вечеров и конкурсов на материале киноискусства, выступали в роли рецензентов. Теперь подростки в определенной степени способны оценить тему, идею, конфликт экранного произведения. Исходя из этого, О.А.Баранов делает вывод, что наиболее эффективным методом кинообразования на этом этапе «является

последовательное и регулярное изучение сценария - литературы, исходно ориентированной на изобразительное и звуковое воплощение. (...) Целесообразно разобрать на занятиях специфику литературного и режиссерского сценариев, установить «постоянные величины», общие для литературной основы и кинематографического произведения. Это, как правило, проблематика, сюжет и фабула, стиль, жанр» (7, 31). Известно, что всей практикой своего киноклуба и кружка О.А.Баранов доказал действенность такого подхода. Однако смею предположить, что далеко не всякий педагог сможет настолько увлекательно преподнести чтение сценария в школьной аудитории. Допускаю, что в 60-е годы, при существовавшем тогда остром «кинодефиците», такой подход был вполне оправданным. Но представить себе современных подростков, познавших вкус интерактивных компьютерных игр и головокружительных спецэффектов блокбастеров с dolby digital, сидящих кружком вокруг учителя, читающего вслух сценарий А.Довженко «Поэма о море», довольно трудно...

Куда больший резон можно извлечь из другого методического подхода О.А.Баранова - развивать аналитическое мышление подростков на наиболее любимых ими жанрах: детективах, фантастике, мелодрамах и т.д. (7, 31).

Программа кинообразования по О.А.Баранову строится по спиральному типу, когда к одним и тем же понятиям и темам учащиеся возвращаются на разных этапах своего развития. В старших классах обобщаются сведения о творческом процессе создания экранных произведений, об элементах киноязыка, о таких категориях как «тема», «сюжет», «идея», «конфликт», «художественный образ». О.А.Баранов считает также, что именно на этом этапе кинообразования возможно обращение педагога к истории киноискусства, включающей разговор о наиболее значимых его мастерах. Большое значение он придает также организации коллективных дискуссий со старшеклассниками на киноматериале, считая это одним из наиболее эффективных способов развития творческой личности. «При обсуждении фильмов приходится сталкиваться с самыми разнообразными манерами поведения и высказывания: здесь и резкое, чаще всего довольно одностороннее утверждение, и весьма косноязычные попытки передать непосредственное эмоциональное впечатление, и холодноватая, «посторонняя» объективность. (...) Непосредственное восприятие накладывается на разное настроение, на разный уровень знаний, затрагивает трудноуловимые грани духовного и жизненного опыта. (...) 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»(7, 51). К дискуссиям добавляется работа в активе школьного кинотеатра, выпуск стенгазет, организация «уголков киноискусства» и даже школьного киномузея.

Игровую методику О.А.Баранов использует в работе с аудиторией учащихся всех возрастов. Здесь и викторины, конкурсы, турниры, аукционы, КВН, монтажи «фотофильмов», ребусы, шарады, кроссворды на темы кино и т.д. Тематика конкурсов с применением кинофрагментов, фонограмм, диафильмов, фотографий, карточек, фрагментов из книг и статей - самая разнообразная («Узнай, кто это!», «Умеешь ли ты слушать?», «Кто сказал...?», «Где у нас знатоки кино?» и др.). Например, для игры «Знаете ли вы киноискусство?» учащиеся под руководством О.А.Баранова подготовили 100 карточек, на одной стороне каждой из которых были кадры (фотографии) из фильмов или портреты кинематографистов, а на обороте - вопросы к аудитории: «Что это за фильм?», «Кто автор этого фильма?», «Какие еще работы этого автора вы знаете?», «Кто в кадре?» и т.д. Осуществлялась и «театрализация» эпизодов из фильмов, когда школьники на сцене разыгрывали фрагменты из полюболюбившихся лент.

Интересен опыт проведения игры «Цепочка». «Задача ведущего заключается в том, чтобы быстро реагировать на ответы и в зависимости от них ставить новые вопросы, составлять «цепочку». В свою очередь отвечающие стараются не дать оснований для следующего вопроса» (7, 82). Например, ведущий называет имя известного режиссера и предлагает перечислить его фильмы. Следует перечисление. Тогда ведущий продолжает «цепочку» вопросов: «В фильме А. этого режиссера снимался актер Б.? Какие еще работы этого актера вы знаете?» и т.д. Если ведущий замешкался с новым вопросом, его сменяет любой другой участник игры...

Еще одна игра, апробированная на практике О.А.Барановым - «киномистификация». Суть ее заключается в следующем: ведущий читает вслух текст, который касается, например, истории кино. Однако в тексте намеренно допущены некоторые ошибки (в фамилиях, в датах и т.д.). Аудитория должна разгадать эту мистификацию и назвать истинные факты.

Киноклуб на базе школы-интерната № 1 активно работал с 1957 по 1971 год. В силу сложившихся обстоятельств интернат был закрыт, но кинообразовательные эксперименты О.А.Баранова с 1972 года продолжились в школах № 26, 22, 21 и 14.

После защиты диссертации (ВГИК, 1968, научный руководитель – профессор Р.Н.Юренев) О.А.Баранов опубликовал учебные пособия «Кинофакультатив в школе»(3) и «Художественный кинематограф в работе средней школы»(5), в которых он подробно описал свою методику кинообразования. В переработанном виде материал этих пособий вошел в его книгу «Экран становится другом»(7), изданную московским издательством «Просвещение» в 1979 году. Годом позже вышла в свет его брошюра «Кино во внеклассной работе школы» (1). К сожалению, эта работа несколько уступала предыдущим. В ней практически не содержалось ничего принципиально нового, да написана она была суховато. В 1982 году О.А.Баранов опубликовал учебное пособие для вузов «Фильм в работе классного руководителя»(4). К несчастью, именно в этом году знаменитый киномузей, созданный О.А.Барановым и его учениками, был ликвидирован.

Отмечу, что О.А.Баранов стал одним из первых деятелей российского кино/медиаобразования, чьи статьи и книги печатались за рубежом. Так в 1989 году в Праге на чешском языке была опубликована одна из его самых значительных работ по кинообразованию. В дальнейшем Олег Александрович сосредоточился в основном на работе в Тверском государственном университете, где он стал преподавать еще с 1965 года и в течение многих лет заведовал педагогической кафедрой (и где и по сей день читает спецкурс по средствам массовой информации). Параллельно с 1991 года Олег Александрович стал руководить экспериментом «Определение системы эстетического воспитания учащихся средней школы» (база – тверская школа № 14).

С начала своей педагогической деятельности О.А.Баранов более сорока раз выступал с докладами на научных конференциях «союзного» и российского уровня (некоторые из этих докладов удостоены почетных дипломов). Его опыт кинообразования школьников в условиях интерната, опыт создания школьного киномузея остается и по сей день по-прежнему уникальным...

Примечания

1. Баранов О.А. Кино во внеклассной работе в школе. - М.: Изд-во ВБПК, 1980. - 48 с.
2. Баранов О.А. Киноклуб в Калинин. - М.: Просвещение, 1967. - 112 с.
3. Баранов О.А. Кинофакультатив в школе: Методическое пособие для студентов. - Калинин: Изд-во Калинин. гос. ун-та, 1973. - 80 с.
4. Баранов О.А. Фильм в работе классного руководителя: Учебное пособие - Калинин: Изд-во Калинин. гос. ун-та, 1982. - 70 с.
5. Баранов О.А. Художественный кинематограф в работе средней школы: Учебное пособие. - Калинин: Изд-во Калинин. гос. ун-та, 1977. - 80 с.
6. Баранов О.А. Школьные кино клубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. искусств. - М., 1968. - 21 с.
7. Баранов О.А. Экран становится другом. - М.: Просвещение, 1979. - 96 с.
8. И.В.Вайсфельд. О кино клубе имени А.П.Довженко//В кн. Баранов О.А. Экран становится другом. - М.: Просвещение, 1979. - С. 3-4.
9. Левшина И.С. Любите ли вы кино? - М.: Искусство, 1978. - 254 с.

Список основных научно-методических трудов О.А.Баранова

Книги, учебные пособия, методические рекомендации:

- Баранов О.А. Киноклуб в Калинин. - М.: Просвещение, 1967. - 112 с.
- Баранов О.А. Школьные кино клубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. искусств. - М., 1968. - 21 с.
- Баранов О.А. Кинофакультатив в школе: Методическое пособие для студентов. - Калинин: Изд-во Калинин. гос. ун-та, 1973. - 80 с.
- Баранов О.А. Основи кіномистецтва в школі. – Київ: Міністерство освіти УРСР, 1976. – С. 1-68.
- Баранов О.А. Художественный кинематограф в работе средней школы: Учебное пособие. - Калинин: Изд-во Калинин. гос. ун-та, 1977. - 80 с.
- Баранов О.А. Экран становится другом. - М.: Просвещение, 1979. - 96 с.
- Баранов О.А. Кино во внеклассной работе в школе. - М.: Изд-во ВБПК, 1980. - 48 с.
- Баранов О.А. Фильм в работе классного руководителя: Учебное пособие - Калинин: Изд-во Калинин. гос. ун-та, 1982. - 70 с.
- Baranov O. Pedagogickum otazkam vuchovy filmovum umehim oborove informachi strcaisko. Praha: Pedagogicki fakulty University Karlovy, 1989. (15 п.л.).

Статьи в журналах и научных сборниках

- Баранов О.А. Кино как средство воспитания// Художественные кинофильмы в воспитательной работе школы. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – С. 10-23.
- Баранов О.А. Кино как средство воспитания учащихся школ-интернатов//Воспитательная работа в школах-интернатах. – Калинин, 1961. – С.117-130.
- Баранов О.А. Наш кинотеатр//Пять лет школ-интернатов. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – С. 324-344.
- Баранов О.А. Любовь к прекрасному//Семья и школа. – 1961. - № 4.
- Баранов О.А. Пионерский кинотеатр имени А.П.Довженко//Народное образование. – 1962. - № 5. – С. 72-75.
- Баранов О.А. Из записок воспитателя//Народное образование. – 1962. - № 10. – С. 62-64.
- Баранов О.А. Пионерский кинотеатр//Кино в клубе. – М.: Сов.Россия, 1963. – С. 71-77.
- Баранов О.А. Семена любви к подлинному искусству//Школа-интернат. – 1965. - № 1. – С. 59-61.
- Баранов О.А. Кино в нашей жизни//Искусство кино. – 1965. - № 10. – С. 1-10.
- Баранов О.А. Обсуждение кинофильмов//Народное образование. – 1965. - № 10. – С. 66-69.
- Баранов О.А. Имени Довженко//Клубы друзей кино. Вып. 1. М.: Изд-во Союза кинематографистов СССР, 1967.
- Баранов О.А. Организация кинокружка в школе//Формы и методы нравственного воспитания учащихся во внеклассной работе. – Калинин: Педагогическое общество, 1969. – С. 143-157.
- Баранов О.А. О факультативных занятиях по киноискусству с учащимися IX-X классов//Ученые записки КППИ. Т. 70. – Калинин: Изд-во КППИ, 1970. – С. 78-93.
- Баранов О.А. Один на один с экраном//Сов.радио и телевидение. – 1970. - № 8. – С. 30-31.
- Баранов О.А. Знакомство старшеклассников с творчеством классиков сов. киноискусства//Эстетическое воспитание учащихся. – Калинин: Педагогическое общество, 1970.
- Баранов О.А. Школьный кино клуб//Воспитание школьников. – 1971. - № 1. – С. 78-80.
- Баранов О.А. Приобщение учащихся старших классов к сов.киноклассике//Основы киноискусства школьникам. – М.: Педагогика, 1974. – С. 55-65.
- Баранов О.А. Использование художественного кинематографа в воспитательной работе с учащейся молодежью//Pedagogicke' fakulty v Hradec Kralove'. XXV. Praha, 1975, 9-23.
- Баранов О.А. Основи кіномистецтва в школі. – Київ: Міністерство освіти УРСР, 1976. – С. 1-68.
- Баранов О.А. Эстетическое воспитание в школе// Pedagogicke' fakulty v Hradec Kralove'. XXXII. Praha, 1975, 9-23.
- Баранов О.А. Фильм-воспитатель//Кинемеханик. – 1984. - № 9. – С. 12-13.
- Баранов О.А. Фильм в работе пионерского лагеря//Кинемеханик. – 1985. - № 4.

Учебные программы

- Баранов О.А. Для школьных кино клубов (программа занятий)//Клубы друзей кино. Вып. 3. М.: Изд-во Союза кинематографистов СССР, 1970. – С. 20-31.

2.8. И.С.Левшина: кинокритике и кинопедагог

This work was supported by the Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation, grant N 18/2000

Инна Сергеевна Левшина родилась в 1932 году. В 1954 году окончила Московский государственный университет. С 1957 года стала активно публиковаться в российской прессе («Сов.экран», «Семья и школа», «Смена», «Культура», «Литературная газета», «Известия» и др.). В 60-х годах получила известность как талантливый кинокритик. Опубликовала книги о популярных актерах Н.Мордюковой (1967) и Р.Быкове (1973). В 70-х годах Инна Сергеевна всерьез увлеклась проблемами социологии кино, искусства и медиа, ее статьи на эту тему появлялись в солидных академических изданиях. Практически одновременно И.С.Левшина стала изучать различные аспекты кинообразования, в частности, особенности художественного восприятия произведений киноискусства в школьной аудитории. В 1975 году в Академии педагогических наук прошла успешная защита ее кандидатской диссертации на тему «Воспитание школьников средствами художественного кино» (1). В течение последующих двенадцати лет И.С.Левшина публикует три книги на ту же тему (3; 4; 5).

В книге «Любите ли вы кино?» И.С.Левшина на основе контент-анализа фильмов текущего репертуара и социологических исследований кинопредпочтений молодежной аудитории пришла к любопытным выводам: «Оказалось - чтобы с успехом пройти в молодежной аудитории, фильм должен отличаться рядом совершенно определенных и легко вычленимых признаков. Он должен иметь: традиционную фабулу (с завязкой, кульминацией, развязкой), занимательную действенную интригу, «закрытый» (законченный по фабуле и однозначный по «морали сей басни») финал. Необходимо также, чтобы главный герой был небудничного типа, не занятый проблемами каждодневности; чтобы актеры, исполнители основных ролей были популярны и любимы. В движении фабулы и сюжета нельзя обходиться без любовной ситуации. (...) Жанровая интонация желательна «чистая», яркая - абсолютно комедийная или драматическая, форма же кинематографическая выразительности - каноническая, привычная» (3, 57).

На основании обширного социологического исследования (было обработано около 50000 анкет читателей журнала «Сов. экран», около 400 сочинений по опроснику, опубликованному в журнале «Смена», 300 анкет, заполненных школьниками, посещающими кино клуб и т.д.) И.С.Левшина делает вывод, что значительная часть молодежного зрителя находится на первичных ступенях художественного восприятия. «В массе своей юношество разбирается в событийной фабуле произведения (осваивает канал так называемой «ассимиляции среды»), сопереживает персонажу (канал «перенесения на героя»). Завершение же акта художественного восприятия («отождествление с автором»), что дает целостное восприятие и максимально полное понимание идейно-нравственной авторской позиции - в большей части юношеской аудиторией пока что не освоено» (1, 16).

Исходя из этого, И.С.Левшина считает, что педагог, который хочет заниматься кинообразованием со школьниками, должен обязательно учитывать как особенности художественного восприятия, свойственные этому возрасту, так и реальную типологию зрительских предпочтений. «Недостаточна позиция воспитателя-учителя, волей-неволей прикованного пока что своими профессиональными задачами и интересами к одному из многочисленных планов воспитательного влияния экрана на личность школьника. Здесь понадобится и позиция искусствоведа, и позиция психолога и социолога. И только взяв от каждой все самое значительное для формирования целостной личности на материале художественного экрана, мы сможем снова вернуться в школу и предложить ей содержание и методы небывалого предмета, который называем пока что «видеограмотностью» (3, 208).

При этом И.С.Левшина довольно четко формулирует три типичных направления в медиаобразовании в целом. Если «с традиционной учительской позиции школа может использовать художественный фильм как средство всевозможных видов воспитания, с позиции искусствоведа школа должна художественно образовывать человека, а с позиции социального психолога при выполнении всех этих задач нельзя забывать о процессах общественной психологии и особенностях обыденного сознания (...), то с позиции социолога школа должна сделать главное: сформировать в человеке общественно ценные механизмы избирательности в отношении всё увеличивающихся потоков информации. Самое сложное в такой ситуации, что правы все» (3, 217-218).

При этом И.С.Левшина категорически против того, чтобы вводить «Основы киноискусства» или «Медиакультуру» в обязательную школьную программу, так как она уверена, что всякая «обязательность» и «поточность» непременно убьет интерес школьной аудитории к экрану. Особенно не нужен детям адаптированный курс «Истории и теории кино» (3, 240-241). «Кинообразованным» человеком, знакомым с адаптированным курсом истории и теории кино, должен быть, по ее мнению, не школьник, а педагог. «Справедливости ради надо сказать, - пишет Инна Сергеевна, - что некоторые учителя-энтузиасты кинопросвещения ввели этот предмет в существующую школьную программу, объединяя его чаще всего с уроками литературы и подчинив таким образом все формам и методам классно-урочной системы (имеется в виду прежде всего опыт «Курганской школы» кинообразования, хотя, к примеру, и С.М.Иванова полагает, что «проблема киновоспитания младших подростков не может быть решена вне урочной системы» (6, 6) - А.Ф.). И хотя они добились неплохих результатов (наверное, потому, что всякое учение - свет), распространять их методику в масштабе всей средней школы не имело бы, на мой взгляд, никакого реального перспективного смысла» (3, 340-241). Кинообразование для И.С.Левшиной, - это «подготовка к киновосприятию», то есть «киновоспитание». И лучше поле для него - кино клуб или кинокружок. Никакого учительского диктата! Никаких обязательных упражнений и сочинений! Можно предложить учащимся широкий круг творческих заданий, не настаивая ни на одном из них. Никакого формального контроля! «Когда речь идет о восприятии искусства, то оценивать мысли и чувства воспринимающего по пятибалльной системе - значит сделать все возможное, чтобы отучить этого человека рассуждать вслух, убить в нем всякие порывы к нравственно-эстетическому общению» (3, 242).

Главную задачу работы кинопедагога со школьниками 1-5 классов И.С.Левшина видит в формировании у ребенка (с помощью репертуара, доступного аудитории - сказки, фильмы о животных, комедии и т.д.) наряду с эмоциональным отношением к кинозрелищу понимания многообразных возможностей кино, его способности запечатлеть на пленке не только события и поступки, но и мысли человека. Основной метод - коллективное обсуждение просмотренного материала (1, 18-19). Ведущей задачей киновоспитания старших подростков 6-7 классов И.С.Левшина считает формирование серьезного отношения к возможностям кино в изображении и постижении человека и времени. Основной материал - фильмы для юношества и фильмы из общего проката, не имеющие строгих возрастных ограничений. Здесь помимо

обсуждений основными методами становятся всевозможные игры. Основная задача киновоспитания в старших классах, по мнению И.С.Левшиной, - формирование осознанной оценки фильма, избирательности по отношению к репертуару. Здесь помимо дискуссии желательна более самостоятельная деятельность учащихся (старшеклассники готовят вступительные слова перед просмотром, выступают перед младшими школьниками, готовят кино вечера и т.д.). «Создание отношения и тренированности эстетического чувства, таким образом, становятся важнейшими методическими задачами в подготовке массового реципиента к полноценным контактам с искусством» (2, 92).

В своей итоговой книге «Подросток и экран» И.С.Левшина формулирует выработанные ею за 20 лет педагогической деятельности основные принципы киновоспитания:

-«считаться с эстетическими запросами детей, даже если ты, взрослый, с ними не согласен, разбудить в себе память собственного детства, постараться войти в положение сегодняшнего подрастающего человека;

-ничего не запрещать, лучше поставить рядом собственный идеал и посмотреть, по каким принципам он не проходит (или проходит с трудом) у ребенка;

-если не получается убедить ребенка в ценности своей эстетической платформы (то есть своего идеала прекрасного), то стремиться хотя бы согласовать с ним нравственные выводы из увиденного (чем примитивнее эстетическая природа произведения, там проще эти выводы складываются).

Необходимость такой воспитательной работы диктуется требованиями жизни: эстетическая платформа имеет способность развиваться с возрастом и социальным формированием человека, в то время как элементарные нравственные нормы закладываются, как правило, в детстве, и потому нужно пользоваться любым наглядным дидактическим материалом, чтобы успеть эти нормы заложить основательно» (5, 160).

Примечания

- 1.Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1975. - 25 с.
- 2.Левшина И.С. Как воспринимается произведение искусства. - М.: Знание, 1983. - 96 с.
- 3.Левшина И.С. Любите ли вы кино? - М.: Искусство, 1978. - 254 с.
- 4.Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.
- 5.Левшина И.С. Подросток идет в кино. - М.: Союзинформкино, 1987. - 47 с.
- 6.Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. - М., 1978. - 24 с.

Список основных научно-методических трудов И.С.Левшиной Книги, учебные пособия, методические рекомендации

- Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1975. - 25 с.
- Левшина И.С. Любите ли вы кино? - М.: Искусство, 1978. - 254 с.
- Левшина И.С. Как воспринимается произведение искусства. - М.: Знание, 1983. - 96 с.
- Левшина И.С. Подросток идет в кино. - М.: Союзинформкино, 1987. - 47 с.
- Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.

Статьи в журналах и научных сборниках

- Левшина И.С. Дайте адрес киноклуба//Сов. экран. - 1965. - № 22. - С.8.
- Левшина И.С. За и против//Семья и школа. - 1970. - № 11.
- Левшина И.С. Проблемы социологии кино и телевидения//Вопросы философии. - 1971. - № 2.
- Левшина И.С. Билет в кино//Семья и школа. - 1971. - № 8.
- Левшина И.С. Юный зритель и кино//Кино и юный зритель. - М.: Изд-во БПСК, 1972.
- Левшина И.С. О проблеме массового кинообразования//Искусство и эстетическое воспитание. - М.: Педагогическое общество РСФСР, 1973.
- Левшина И.С. О методических принципах киновоспитания в школе//Кино и время. Вып. 6. - М.: Изд-во БПСК, 1974.
- Левшина И.С. Театр, кино и телевидение в структуре досуга//Научно-практическая конференция «Театр и зритель». - М.: Министерство культуры СССР, 1974.
- Левшина И.С. Кино, телевидение, дети//Вожатый. - 1975. - № 1.
- Левшина И.С. Воспитательные возможности средств массовой информации и коммуникации//Сов. педагогика. - 1975. - № 2.
- Левшина И.С. О схемах типологии кинозрителей//Творческий процесс и художественное восприятие. - Л.: Наука, 1978. - С. 85-88.
- Левшина И.С. Откуда берутся кинозрители? //Сов. экран. - 1978. - № 13. - С.14.
- Левшина И.С.Функционирование киноискусства в массовой молодежной аудитории//Социальные функции искусства и его видов. - М.: Наука, 1980. - С. 110-112.
- Левшина И.С. Педагогическое руководство киновосприятием// Российская педагогическая энциклопедия. В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. Т.1. - М.: Большая российская энциклопедия, 1993. - С. 435-436.

2.9. А.В.Шариков – пионер российского медиаобразования

This work was supported by the Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation, grant N 18/2000

Александр Вячеславович Шариков родился 28 апреля 1951 года. Окончил Московский государственный педагогический институт и аспирантуру при Академии педагогических наук. В 1989 году успешно защитил кандидатскую диссертацию (1). Работал научным сотрудником в лаборатории экранных искусств НИИ художественного воспитания, в лаборатории НИИ средств обучения Российской Академии образования. Печатался во многочисленных научных сборниках по проблемам медиа и медиаобразования, в российских и британских журналах. Автор нескольких книг, посвященных социологии медиа, медиаобразованию и медиакультуре. Разработал ряд учебных программ по медиаобразованию. Участвовал во многих международных конференциях, посвященных проблемам медиа и медиаобразования (Франция, Испания, Великобритания и др.). В 2000 году прочел в Сорбонне курс лекций, посвященных проблемам медиа. В

настоящее время – руководитель социологической службы Российской телерадиовещательной компании (РТР). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. Преполагает в московских вузах.

Пожалуй, именно А.В.Шариков был первым российским педагогом, всерьез заинтересовавшимся не только кинообразованием или движением «онкоров», но проблемами медиаобразования в целом. Этому во многом способствовало то, что он, хорошо зная английский и французский языки, во второй половине 80-х начал изучать опыт западных медиапедагогов, анализировать работы Л.Мастермана, К.Бэзэлгэт, К.Тайнер, Р.Кьюби, Д.Бэкингема и других видных деятелей зарубежного медиаобразования. Результатом этого исследования стала первая в России серьезная работа, посвященная данной проблеме - «Медиаобразование: мировой и отечественный опыт» (2).

В своем кратком обзоре основных направлений медиаобразования в западных странах А.В.Шариков показал причины возникновения медиаобразования: «телевидение с его эмоциональной притягательностью, информационной насыщенностью и всеобъемлющим влиянием стало поводом для возникновения «защитной реакции» от нарастающего лавинного потока информации, которая вылилась в течение медиаобразования. Однако было бы ошибкой считать, что медиаобразование связано только с телевидением. Его задачи шире и охватывают весь комплекс средств массовой коммуникации: телевидение, прессу, радио, кино, а также другие их формы - фотографию, звукозапись, рекламу и т.д.» (2, 5).

А.В.Шариков справедливо отмечает, что медиаобразование, впервые появившееся под этим названием в 70-е годы, опиралось на многолетний опыт кинообразования. Но в 70-х годах в центр внимания оказались «не только искусствоведческие, культурологические и семантические аспекты, но также и социальные, социально-психологические и даже политические стороны этого явления. Оказалось, что просто обучать школьников «языку кино» и умению наслаждаться произведениями киноискусства без понимания всей системы социокультурных связей в процессе коммуникации явно недостаточно для полноценного воспитания гражданских качеств. Найти выход из этого положения и помогла идея медиаобразования» (2, 6). Именно медиаобразование было ориентировано на то, чтобы подготовить подрастающее поколение в жизни в новых информационных условиях так, чтобы полноценно воспринимать разнообразную информацию, понимать ее, «осознавать возможные последствия ее воздействия на психику человека, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» (2, 6). А сверхзадачей медиаобразования стала подготовка человека к полноценному включению в систему связей в процессе массовой коммуникации, то есть приобретение осознанного опыта невербального восприятия, освоение языка медиа (что позволяет лучше понимать содержание медиатекстов), умение критически осмыслить информацию и т.д. (2, 10-11).

В своем историческом очерке А.В.Шариков показал, что в начале пути многие педагоги понимали медиаобразование как «педагогическую технологию» - нечто подобное давно существующему в российских вузах курсу «Технических средств обучения». Однако потом началось движение в сторону изучения феномена медиа.

Проанализировав ряд зарубежных исследований, А.В.Шариков (2, 8-10) выделил три ключевые концепции медиаобразования: «медиаграмотности» (обучение невербальным способам коммуникации, языку медиакультуры), «информационной защиты» (главная цель - формирование критического мышления аудитории на материале медиатекстов, плюс также изучение языка медиа) и «социально-педагогическую» (изучение социальных и политических аспектов влияния медиа, в том числе и проблемы так называемого «культурного неравенства» медиатекстов «больших» и «малых» стран). Более поздние российские исследования (7; 8) продолжили анализ ключевых концепций зарубежного медиаобразования. Однако не надо забывать, что работа А.В.Шарикова была фактически первым «медиаобразовательным манифестом» в российской педагогической науке.

В брошюре А.В.Шарикова были рассмотрены также два основных подхода внедрения медиаобразования в учебный процесс школы - интегрированный (то есть в рамках изучения различных предметов) и специальный (введение нового предмета, к примеру, под названием «Медиакультура» - либо факультативного, либо обязательного). Раскрывались также проблемы стили взаимоотношения между учителем и учениками и особенности методики зарубежного медиаобразования:

- «создание на занятиях атмосферы раскрепощения, взаимного доверия, психологического комфорта;
- естественное использование полисемического характера информации; отказ от жестко запрограммированных схем проведения занятий (принцип импровизации);
- правомерность множественности вариантов истолкования информации; признание равенства всех участников занятий, в том числе самого учителя, по отношению к информации;
- ориентация на тесную связь с ближайшим социокультурным окружением, с интересом и жизненным опытом детей» (2, 19).

Среди основных методов западного медиаобразования А.В.Шариков выделяет «демонтаж» (контент-анализ) медиатекстов, творческую деятельность учащихся (создание коллажей, афиш, слайдфильмов, видеофильмов, радиорепортажей, стенгазет и т.д.), дискуссия, имитационные игры и пр. (2, 19-20).

Признавая важность формирования критического отношения к медиатекстам, А.В.Шариков, тем не менее, не склонен считать этот процесс главной целью медиаобразования. Не менее существенной целью, по мнению А.В.Шарикова, является развитие медиакоммуникативных, творческих способностей учащихся, то есть способностей воспринимать, создавать и передавать медиатексты (2, 46).

В июле 1990 года, на международной научной конференции по медиаобразованию в Тулузе А.В.Шариков провел анкетирование 23 зарубежных медиапедагогов и экспертов в области средств массовой коммуникации. Цели опроса состояли в следующем: выявить отношение экспертов к идее связи между медиаобразованием и развитием самих медиа (60% опрошенных ответили, что медиаобразование способствует развитию медиа), уточнить основные цели медиаобразования, выявить содержание понятий «критическое мышление» и «коммуникативные способности» (2, 48).

Что касается мнения экспертов о целях медиаобразования, то они, согласно данным А.В.Шарикова, распределились следующим образом: самыми важными были названы развитие коммуникативных способностей, критического мышления и восприятия, далее следовали развитие умений «декодировать» медиатексты, самовыражаться с помощью медиа, оценивать качество медиатекстов, рассматривать медиа в системе социокультурных связей. На последнем месте оказалось развитие умений пользоваться медиатехникой (2, 50). Обобщив анкеты, заполненные зарубежными

экспертами, А.В.Шариков пришел к выводу, что под критическим мышлением в медиаобразовании чаще всего понимается процесс анализа медиатекста, который «ориентирован на понимание скрытой составляющей сообщения и приводящий к трем возможным результатам - интерпретации скрытого, оцениванию скрытого и принятию позиции по отношению к скрытому. Этот процесс носит личностный и творческий характер. Творчество в данном случае проявляется в порождении новых смыслов сообщения» (2, 58). Достоинство данной формулировки в том, что она, по сути, носит универсальный характер. И в зависимости от референтной системы (то есть ориентации педагога на определенную ключевую концепцию медиаобразования) может приобретать разный характер. Если для медиапедагога главным представляются социальные или политические аспекты медиа, то именно такого рода информация будет оцениваться и «раскрываться». Если учитель опирается на эстетическую концепцию, то речь будет идти об анализе художественных особенностей произведения. Если преподаватель увлечен семиотикой, то будут анализироваться знаковые системы медиатекста и т.д. Здесь, правда, по верному замечанию А.В.Шарикова, может возникнуть проблема несовпадения личностных референтных систем педагога и учащихся...

Аналогичным путем А.В.Шариков сформулировал термин «медиакоммуникативная компетентность», которая понимается им как «компетентность в восприятии, создании и передаче сообщений посредством технических и семиотических систем с учетом их ограничений, которая основана на критическом мышлении, а также на способности к медиатизированному диалогу с другими людьми» (2, 64).

В работу «Медиаобразование: мировой и отечественный опыт» вошел также краткий историко-педагогический обзор развития медиаобразования в нашей стране. В начале этой главы А.В.Шариков фактически обосновывает правомерность рассмотрения российского медиаобразования в контексте взаимоотношений между образованием и культурой. «Существует две основные функции образования по отношению к культуре. Во-первых, это функция сохранения культуры, реализуемая с помощью механизма воспроизводства культуры на индивидуальном уровне. Другими словами, культура может быть сохранена только посредством образования. Без образования культура рискует быть разрушенной. Назовем эту функцию образования репродуктивной. Вторая функция состоит в том, что образование есть необходимое условие для развития культуры. Другими словами образование обеспечивает тот фундамент, на котором и возможно развитие культуры. Я буду называть это продуктивной функцией образования. Данная функция связана, прежде всего, с креативными структурами человеческой деятельности. Итак, образование в широком смысле есть условие, как сохранения, так и развития культуры. (...) Если принять такую точку зрения, то медиаобразование есть условие, как сохранения, так и развития медиакультуры» (2, 25-26).

Кроме того, А.В.Шариков приходит к выводу, что всякое средство массовой коммуникации, возникнув, порождает соответствующую ветвь образования: сначала на уровне обучения профессионалов, а потом - на уровне обычных школ и вузов. При этом, по меткому наблюдению А.В.Шарикова, именно профессионалы в сфере медиа (киноведы, журналисты и т.д.), лучше других ощущающие проблемы диалога автора медиатекста и аудитории, стремятся передать свои знания школьникам и учителям.

Далее А.В.Шариков условно делит медиаобразование в России на два основных направления: образования на материале газет, журналов и радио («журналистское» направление) и образования на материале кинематографа («эстетическое» направление) и рассматривает основные вехи развития этих ветвей - с 20-х по 80-е годы XX века, отмечая их сильную зависимость от тогдашней тотальной марксистской идеологии (2, 29-38).

В 1991 году А.В.Шариков совместно с Т.В.Строгановой предпринял первую в России попытку создать аннотированный библиографический указатель книг и диссертаций, в той или иной степени касающихся проблемы медиаобразования (4). В том же году он (на сей раз совместно с Е.А.Черкашиным) разработал и опубликовал опять-таки первые в России экспериментальные программы медиаобразования для школьников (6).

В этой работе А.В.Шариков отмечает ряд проблем, связанных с интенсивным развитием медиа в России (медиа как «параллельная школа», медиа и система традиционного образования, необходимость «моральной защиты» детей от негативного влияния медиа, подготовки учащихся к полноценной жизни в информационном обществе, в том числе в смысле выборе профессии, связанной с медиасферой и т.д.). В частности, важной называется «проблема влияния массовой коммуникации на формирование ценностных ориентаций и норм поведения детей и подростков; если в доперестроечный период эта проблема решалась путем цензуры, то есть ограничения предъявляемой информации, то теперь ее решение невозможно без формирования у подрастающего поколения референтной системы ценностей и критического отношения к сообщениям, идущим по каналам массовой коммуникации» (6, 1-2).

В 1991 году А.В.Шариков разработал экспериментальную программу базового и расширенного вариантов спецкурса «Массовая коммуникация» (6, 5-25) для гуманитарных классов школы (в том числе - для классов, изначально ориентированных на профессии, связанные с медиа - на журналистику, например), основные темы которой базировались на результатах анкетирования международной группы экспертов, проведенного на конференции в Тулузе (2, 47-64). Так в программе А.В.Шарикова возникли основные содержательные блоки курса:

-«основные понятия и законы теории коммуникации;

-семиотические системы, их структура и свойства;

-восприятие и понимание сообщений, основанные на развитии умений и навыков анализа, интерпретации, оценивания и принятия позиции;

-средства массовой коммуникации (онтологические, структурные, функциональные, социальные и другие аспекты) (6, 6).

Подчеркивалось, что вышеуказанная тематика должна в идеале реализовываться не только на лекционных, но главное - на практических занятиях, в ходе которых учащиеся должны выполнять творческие задания, связанные различными видами медиа - печатью, прессой, кинематографом, фотографией, звукозаписью, телевидением, компьютерными коммуникациями и т.д.

Вторая экспериментальная программа «Средства массовой коммуникации и педагогика» (для педагогических классов общеобразовательных школ), разработанная А.В.Шариковым совместно с Е.А.Черкашиным (6, 26-36) построена по похожему принципу. Однако значительное место занимают темы, связанные с вопросами методики использования медиа в образовании школьников. В качестве практических заданий для изучения курса рекомендуются: создание моделей, макетов детской книги, фотомонтажей, слайдфильмов, видеофильмов, звукозаписей (радиопрограмм, учебных передач и т.д.),

выпуск школьных стенгазет, многотиражек (с помощью компьютера, ксерокса и т.д.), телепередач (с помощью видеокамеры и видеомагнитофона), проведение семинаров, дискуссий, анализирующих медиатексты и др. (6, 29). Все это, по мысли авторов программы, приведет к развитию умений восприятия, понимания, оценивания, интерпретации различных медиатекстов, к развитию коммуникативных способностей учащихся и т.д.

В связи с переходом на работу в социологическую службу Российской телерадиокомпании (РТР) А.В.Шариков, начиная со второй половины 90-х годов, изменил сферу своих исследований. Теперь касаются в основном проблем изучения телеаудитории, влияния телевидения на общество и т.д. Правда, данные исследования включают и изучение телепредпочтений детской и молодежной аудитории. Вместе с тем А.В.Шариков не прекращает и своей практической деятельности медиапедагога в вузах. В 2000 году под редакцией А.В.Шарикова (и в его частичном переводе) была впервые в России опубликована книга крупнейшего деятеля французского медиаобразования – лидера CLEMI (Центра связи преподавания и средств информации) Жака Гонне.

Примечания

1. Шариков А.В. Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. - М., 1989.
2. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Академия педагогических наук СССР, 1990. - 66 с.
3. Шариков А.В. Ритмы городской телеаудитории. М.: ВГТРК, 1997.
4. Шариков А.В., Строганова Т.В. Содержание, формы и методы медиаобразования в СССР (Аннотированный библиографический указатель). - М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. - 92 с.
5. Цимбаленко С.Б., Шариков А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. - М.: ЮНПРЕСС, 1998. - 47 с.
6. Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. Для старших классов школ гуманитарной ориентации. - М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. - 44 с.
7. Новикова А.А. Теория и история развития медиаобразования в США: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. - Таганрог, 2000. - 21 с.
8. Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. - Курган: Изд-во Курган. ин-та повышения квалификации работников образования, 1999. - 114 с.

Список основных научно-методических трудов А.В.Шарикова

Книги, учебные пособия, методические рекомендации, учебные программы

- Баженова Л.М., Собкин В.С., Франко Г.Ю., Шариков А.В. Использование телевидения в учебно-воспитательном процессе (Обзорная информация / НИИ ОП АПН СССР. Серия "Обзоры по информационному обеспечению общесоюзных научно-педагогических программ". Вып.3 (23)). - М.: Академия педагогических наук СССР, 1987. - 52 с.
- Шариков А.В. Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. - М., 1989. - 16 с.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Академия педагогических наук СССР, 1990. - 66 с.
- Шариков А.В., Строганова Т.В. Содержание, формы и методы медиаобразования в СССР (Аннотированный библиографический указатель). - М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. - 92 с.
- Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. - 23 с.
- Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. Для старших классов школ гуманитарной ориентации. - М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. - 44 с.
- Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика: Материалы российско-французского семинара / Под ред. А.В.Шарикова - М.: ЮНПРЕСС, 1994. - 77 с.
- Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка / Под ред. А.В.Шарикова - М.: ЮНПРЕСС, 1994. - 166 с.
- Шариков А.В. Ритмы городской телеаудитории. М.: ВГТРК, 1997. - 79 с.
- Шариков А.В. Предпочтения радиослушателями различных типов программ и ожидания аудитории по размещению радиопрограмм (результаты социологического опроса). - М.: ВГТРК, 1997. - 68 с.
- Исследования телевизионной аудитории: теория и практика: Материалы семинара для социологов телекомпаний. / Под ред. Шарикова А.В. - М.: Национальная ассоциация телевещателей, 1997. - 78 с.
- Половозрастная структура городской телеаудитории России в 1997 году. / Авторы-составители: Шариков А.В., Васильева О.И., Дутов А.И., Фиалков А.В. Под ред. Шарикова А.В. - М.: ВГТРК, 1998. - 136 с.
- Цимбаленко С.Б., Шариков А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. - М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1998. - 47 с.
- Методологические проблемы и практика изучения Интернета / Под ред. А.В.Шарикова. - М.: ВГТРК, 1999. - 76 с.
- Шариков А.В., Давыдов С.Г., Ивашкина О.Г. Образы ведущих новостных телепрограмм в экспертных оценках. - М.: ВГТРК, 2000. - 52 с.

Статьи в журналах и научных сборниках

- Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. Не вместо нас, а вместе с нами // Семья и школа. - 1986. - №12. - С. 42-44.

- Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. Социально-психологические проблемы координации телевидения и школы//Актуальные проблемы социальной психологии. Ч.1. – Кострома, 1986. – С. 90-91.
- Шариков А.В. Особенности телевизионных просмотров младшими школьниками//Вклад молодых ученых АПН СССР в реализацию основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Тезисы докладов. Ч.1. – М., 1986. – С. 54-57.
- Шариков А.В. Исследование возрастной динамики телевизионных предпочтений московских школьников//Вклад молодых ученых АПН СССР в реализацию основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Тезисы докладов. Ч.2. – М., 1987. – С. 45-48.
- Шариков А.В. Аудиовизуальная культура как основа эстетического подхода к введению медиаобразования//Актуальные задачи эстетического воспитания. – М., 1987. – С. 17-22.
- Шариков А.В. Проблемы изучения средств массовой коммуникации в школах Запада//Сов. педагогика, 1988. - №5. – С. 125-130.
- Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. О телевизионных предпочтениях школьников 80-х //Сов. педагогика, 1988. - №6. – С. 91-96.
- Шариков А.В. О движении “визуальной грамотности” в современной педагогике США//Эстетическое воспитание учащейся молодежи – задачи, теория, практика, перспективы. – М., 1988. – С. 120-121.
- Шариков А.В. Об исследовании возрастной динамики значимости телевизионных функций для школьников//Средства массовой коммуникации в воспитательной системе школы. – М., 1988. – С. 46-48.
- Шариков А.В. Социометрический статус межличностного общения и особенности телевизионных ориентаций старшеклассников//Эстетическая культура в системе социальной стратегии – М., 1988. – С. 63-68.
- Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. Использование телевидения во внеклассной работе//Начальная школа, 1989. - № 4. – С. 6-8.
- Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. Возрастная типология телевизионных ориентаций школьников// Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 6-37.
- Собкин В.С., Шариков А.В. Психосемантический анализ функций телевизионного вещания для детей и юношества// Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 38-52.
- Собкин В.С., Шариков А.В. Особенности телевизионных предпочтений учащихся с разным социометрическим статусом// Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 53-61.
- Шариков А.В. Проблемы медиаобразования в современной западной педагогике//Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 104-124.
- Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. Возрастная динамика телевизионных ориентаций школьников//Влияние средств массовой коммуникации на интересы детей и молодежи. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 21-33.
- Шариков А.В. Что такое медиаобразование?//Окна. Альманах. – 1989. - №4. - С. 5-9.
- Шариков А.В. О функциональной значимости телепередач для школьников//Средства массовой коммуникации в учебно-воспитательной системе школы. – М.: Пед. общество РСФСР, 1989. – С. 14-24.
- Шариков А.В. Классификация функций телевидения//Основания дифференциации культурологических объектов. – М.: ИФ АН, 1990. – С. 74-93.
- Шариков А.В. Ребенок и экран: модели развития//Воспитание средствами массовой информации / Под ред. Л.С.Школьника. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1990. – С. 11-19.
- Шариков А.В. Компьютеризация школы и проблема “дерутинизации” учительского труда//Наука и технология в образовании 1990-х: советские и американские перспективы. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – С. 207-218.
- Sharikov A. TV Viewing Motivation of Moscow School Students//4th International Television Studies Conference. – London, 1991, p.17.
- Sharikov A. Does Media Education Exist in the USSR? // Screen, V.32. №4. Winter 1991, p.382-387.
- Шариков А.В. Ребенок и его информационное окружение // Магистр. - 1992. - №1. – С. 17-20.
- Шариков А.В. Что читают школьники?//Магистр. – 1992. - №2. - С. 24-30.
- Шариков А.В. Что смотрят школьники?//Магистр. – 1992. - №3. - С.24-30.
- Шариков А.В. Почему дети смотрят телевизор? // Магистр. – 1992. - №4. - С. 20-25. - №5 – С. 41-45.
- Шариков А.В. Телесмотрение школьников: желаемое и действительное//Магистр. – 1992. - №6. – С. 39-43.
- Шариков А.В. Куда выходит “окно в мир” // Магистр. – 1992. - №7. – С. 27-31.
- Черкашин Е.А., Шариков А.В. Приобщение учащихся к духовной культуре общества на занятиях курса “Основы медиакультуры”//Гуманитаризация образования: мифология, религия, искусство. - Екатеринбург: ИУУ, 1992. – С. 53-55.
- Черкашин Е.А., Игошев Б.М., Шариков А.В. Роль курса “Информационная культура педагога” в многоуровневой структуре высшего педагогического образования//Многоуровневое высшее педагогическое образование. Вып.2.– Омск-Новосибирск.: Изд-ва Омского и Новосибирского пед. институтов, 1992. – С. 56-58.
- Черкашин Е.А., Шариков А.В. Основы медиаобразования в начальной школе//Новые подходы к организации подготовки педагогических кадров в условиях непрерывного образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. пед. ин-та, 1992. – С. 67-68.
- Charikov, A.V. Education aux medias en URSS: un bref historique// L’education aux medias dans le monde: nouvelles orientations. – Londre/Paris: BFI/CLEMI/UNESCO, 1992, p. 176-180.
- Charikov, A.V. “Voyage en Litteraturia” et les “Degres du Parnas, almanachs litteraires russes//Production des journaux et alphabetsation. Paris: CLEMI/UNESCO, 1992, p. 56-59.
- Charikov, A. L’impact socio-culturel de l’education aux medias//L’education aux medias dans l’enseignement secondaire en Europe. – Strasburg, CLEMI/Conceil de l’Europe, 1993, p. 24-33.

- Шариков А.В., Черкашин Е.А. Современное школьное образование и средства массовой коммуникации//Педагогическая философия: проблемы и решения - Екатеринбург: Изд-во Урал. пед. ин-та, 1993. – С. 39-40.
- Шариков А.В. Телекоммуникации в контексте медиаобразования//Телекоммуникации в образовании/Под ред. Полат Е.С. – М., 1993. – С. 76-79.
- Шариков А.В. Информатизация образования//Российская педагогическая энциклопедия. В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. Т.1. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 374-376.
- Шариков А.В. Мак-Люэн// Российская педагогическая энциклопедия. В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. Т.1. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 538.
- Шариков А.В. Массовая коммуникация//Российская педагогическая энциклопедия. В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. Т.1. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 547-549.
- Шариков А.В. Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. Т.1. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555-556.
- Шариков А.В. Моль//Российская педагогическая энциклопедия. В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. Т.1. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 587.
- Шариков А.В. Отношение российских школьников к телевизионной рекламе//Журналистика в 1993 году. Ч.1. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С. 54-57.
- Шариков А.В. Подростки-телекоммуникаторы: новый феномен национального телевидения России//Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка/под общ. Ред. А.В.Шарикова, - М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1994. - С. 11-14.
- Шариков А.В. Об особенностях восприятия телевизионной рекламы подростками//Журналистика в 1994 году. Ч.2. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – С. 74-78.
- Шариков А.В. О цикличности поведения российской городской телевизионной аудитории//Журналистика в 1996 году: средства массовой информации в постсоветском обществе. Ч.3. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – С. 66-68.
- Шариков А.В. Темпоральные закономерности городской телевизионной аудитории России (опыт мониторинговых исследований)// Мир России, 1997. - №1. – С. 79-106.
- Шариков А.В., Кузнецова Ю.Н. Сериал “Элен и ребята” – телеэнциклопедия норм поведения для подростков// Журналистика в переходный период. Ч.4. – М.: УПЛ МГУ, 1997. – С. 36-38.
- Дутов А.И., Шариков А.В. Радиовещание//Москва. Энциклопедия. – М.: Большая российская энциклопедия, 1997. – С. 676-677.
- Дутов А.И., Шариков А.В. Телевидение// Москва. Энциклопедия. – М.: Большая российская энциклопедия, 1997. – С. 805-806.
- Шариков А.В. О становлении российской аудиториметрии//Журналистика в 1997 году. Ч.2. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – С. 54-56.
- Шариков А.В., Кузнецова Ю.Н. Особенности восприятия телесериала “Элен и ребята” московскими школьниками// Психологический журнал, Т.19. – 1998. - №2. – С.105-118.
- Charikov A. Russia: Country Report //Country reports: Recent Developments in Media Broadcasting and Media Research. – GEAR Annual Conference, Stockholm, 9-13 May 1998, p..52-54.
- Шариков А.В. Телевизионная аудитория и основные методологические проблемы ее измерения//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Апрель. – С. 18-25.
- Шариков А. Основные этапы развития сферы измерения аудитории СМИ//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Май. – С. 22-27.
- Шариков А. Закономерности поведения городской телеаудитории в России//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Июнь. – С. 31-37.
- Шариков А. Аудиториметрия: теоретический базис//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Июль. – С. 6-12.
- Шариков А.В. Основные количественные параметры телеаудитории//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Август. – С. 6-10.
- Шариков А. Отечественное телевидение в период обострения кризиса//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Ноябрь. – С. 7-12.
- Шариков А.В. От аудиториметрии к аудиториметрии//Журналистика в 1998 году. Ч.IV. – М., 1999. – С.8-10.
- Шариков А.В. Радиовещание//Российская педагогическая энциклопедия. Т.2. – М.: Большая российская энциклопедия, 1999. – С. 237-240.
- Шариков А.В. Телевидение//Российская педагогическая энциклопедия. Т.2. – М.: Большая российская энциклопедия, 1999. – С. 425-427.
- Шариков А., Фиалков А., Красавченко И. Особенности миграции аудитории новостных выпусков ТВ//Независимые медиа измерения. – 1999. - Июль. – С.16-20.
- Шариков А.В., Баранова Э.А. О связи ценностных и массово-коммуникационных ориентаций//Психологический журнал. Т.20. – 1999. - №3. – С.28-47.
- Sharikov, A. and Baranova, E. On the correlation between orientations in axiological and mass media spheres// 32nd Annual GEAR Conference, 15-18 May 1999, Stuttgart, Conference Report – Suedwestrundfunk (SWR), p.82-93.
- Sharikov, A. Crisis-98 in Russia and TV//32nd Annual GEAR Conference, 15-18 May 1999, Stuttgart, Conference Report – Suedwestrundfunk (SWR), p.130-136.
- Sharikov, A., Davydov, S. and Fialkov, A. Russian Internet and its Audience //32nd Annual GEAR Conference, 15-18 May 1999, Stuttgart, Conference Report – Suedwestrundfunk (SWR), p.201-209.
- Sharikov A. Das Land der tausend Rundfunksender. TV und Radiolandschaft in Russland. / Erholung bei den Werbenmsaetzen / Marktforschung durch Kommerzielle Unternehmen. // Horizont. 1999. № 42.
- Шариков А.В. О закономерностях внутрипрограммной динамики аудитории новостных телепрограмм//Журналистика в 1999 году. Ч.2. – М., 2000. – С. 43-45.

- Шариков А.В. О проблеме стандартизации измерений телеаудитории и попытке создания Объединенного индустриального комитета//Прогресс технологий телерадиовещания: материалы международного конгресса НАТ. – М., 1999. – С. 98-102.
- Sharikov A. Fialkov A. Some regularities of TV news audience// Conference Report. GEAR Annual Conference. Prague, 8-12 April 2000. – EBU, 2000, p. 54-70.
- Sharikov A., Davydov S. The RTR Web-site VESTI: functions and audience//Conference Report. GEAR Annual Conference. Prague, 8-12 April 2000. – EBU, 2000, p. 178-193.
- Шариков А.В. Жак Гонне - исследователь школьной и лицейской прессы//Ж.Гонне. Школьные и лицейские газеты. Становление и развитие школьной и лицейской самодеятельной прессы во Франции. - М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 2000. - С.3-10.
- Шариков А. Телевизионная аудитория в период освещения событий особой социальной значимости//Журналистика в 2000 году: реалии и прогнозы развития: тезисы научно-практической конференции. Ч.6. – М., 2001. – С. 43-45.
- Шариков А.В. Темпоральные закономерности городской телевизионной аудитории России (опыт мониторинговых исследований 1994-1996 гг.)//Телерекламный бизнес (информационно-аналитическое обеспечение)/Сост. и ред. В.П.Коломиец. – М.: Международный институт рекламы, 2001. – С. 109-143.
- Шариков А. Основные тенденции в исследованиях аудитории электронных СМИ//Прогресс технологий телерадиовещания: материалы Международного конгресса НАТ. – М.: Национальная ассоциация телерадиовещателей, 2001. – С. 115-118.

2.10. Интегрированное медиаобразование по Л.С.Зазнобиной

Данный параграф написан при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда, грант № 01-06-000027а

Заведующая лабораторией технических средств обучения и медиаобразования Института общих средств обучения Российской Академии образования, доктор педагогических наук, профессор Людмила Семеновна Зазнобина (23.09.1939 - 26.06.2000) начинала свою педагогическую деятельность учителем химии. Потом перешла на работу в Академию образования, занималась разработкой учебных диафильмов, слайдов, фильмов по химии, различных учебных пособий, обосновала концепцию регионального учебного ТВ, успешно руководила аспирантами, была председателем диссертационного совета. На основе своего богатого практического опыта она написала книгу «Экранные средства на уроках химии», была автором нескольких научно-популярных книжек для детей, школьных учебников. В последние годы жизни Л.С.Зазнобина всерьез увлеклась идеями медиаобразования, интегрированного в базовые школьные предметы.

«Образовательные учреждения, - писала Л.С.Зазнобина, - мало реагируют на дидактический потенциал СМИ. Время, проводимое ребенком перед ТВ или видео, по продолжительности уже приблизилось или превосходит время, которое отводится на пребывание в школе» (здесь и далее цитируются материалы, помещенные Л.С. Зазнобиной в интернетном сайте www.mediaeducation.ru). При этом разрыв между медиа и школой увеличивается, так как школьники и учителя часто находятся в различных «информационных полях», их вкусы, как правило, противоположны. Это необычайно серьезная проблема, обусловленная не только возрастными отличиями, но и, по сути, принадлежностью к разным пластам цивилизации. Кроме того, школьники, как правило, довольно быстро осваивают новые медиатехнологии (компьютерные игры, Интернет и т.д.), в то время как немалое количество взрослых страшатся войти в этот новый информационный мир, он кажется им чуждым. Вот и возникает своего рода «информационное расслоение» общества...

Как верно отмечала Л.С.Зазнобина, школьники (как, впрочем, и многие взрослые), устав от обрушивающейся на них ежедневной негативной информации, могут сознательно избегать серьезных тем. Например, не смотреть передач, связанных с социальными и политическими проблемами и т.д. «Осознанно или неосознанно в целях социальной или психологической реабилитации человек может «свить» себе своеобразный «информационный кокон», отгородиться от реального мира, жить в иллюзорном информационном пространстве. В тех случаях, когда речь идет о ребенке, «информационной кокон» может играть отрицательную роль неосознаваемой преграды, влекущей за собой информационную ограниченность познания и собственно существования индивида».

Вслед за многими западными медиапедагогами, призывающими к развитию критического мышления школьников по отношению к медиатекстам, к защите от манипулятивного воздействия медиа, Л.С.Зазнобина была убеждена в необходимости педагогического влияния на этот процесс. Так возникла концепция медиаобразования, интегрированного с гуманитарными и естественнонаучными школьными дисциплинами. «Медиаобразование, интегрированное с базовым, призвано выполнять уникальную функцию подготовки школьников к жизни в информатизированном пространстве. Необходимость выработки у современного человека навыков восприятия информации, умений конструировать вербальные копии визуальных образов, понимать семантические особенности информации и применять ее в практической деятельности, и как следствие - повышение информационной компетентности и степеней свободы в обращении с информационными потоками усиливают связь конечного результата обучения с уровнем медиаобразования обучаемых. Основное содержание медиаобразования, интегрированного с базовым, как предметной области знаний и деятельности человека составляют интеллектуальные и процессуальные умения информационного взаимодействия».

Л.С.Зазнобина выделяет здесь следующие весомые для медиаобразовательных целей результаты: «включение внешкольной информации в систему формируемых в школе знаний, использование этих знаний при восприятии и критическом осмыслении информации СМИ, умения интерпретировать информацию, понимать ее суть, адресную направленность, цель информирования, принимать личностную позицию по отношению к скрытому смыслу, находить требуемую информацию в различных источниках; систематизировать ее по заданным признакам; визуальную информацию переводить в вербальную знаковую систему и наоборот; трансформировать информацию, видоизменять ее объем, форму, знаковую систему, носитель и др., исходя из цели коммуникативного взаимодействия и особенностей аудитории, для которой она предназначена и др.; аргументировать собственные высказывания, находить ошибки в получаемой информации и вносить предложения по их исправлению; воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать

обоснованные аргументы за и против каждой из них; устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями; вычленять главное в информационном сообщении, отчленять его от “белого шума” и др. Не менее важны и другие цели медиаобразования, связанные с развитием коммуникативных умений школьников, их общекультурного уровня».

В том же ключе рассуждает и А.А.Журин, возглавивший лабораторию ТСО и медиаобразования после кончины Л.С.Зазнобиной. В частности, он (в своей статье «Включение внешкольной информации в контекст базового образования», помещенной на указанном интернетном сайте) выделяет следующие цели медиаобразования:

- обучение восприятию и переработке информации, передаваемой по каналам СМИ (в широком толковании);
- развитие критического мышления, умений понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны СМИ;
- включение внешкольной информации в контекст общего базового образования, в систему формируемых в предметных областях знаний и умений;
- формирование умений находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию, в том числе с использованием различного технического инструментария (компьютеры, модемы, факсы, мультимедиа и др.).

А.А.Журин на конкретных примерах показывает, как медиаобразование, интегрированное, скажем, в учебные курсы обязательных школьных дисциплин, в той или иной степени помогает достижению вышеуказанных целей. Например, в фантастическом фильме П.Верховена «Вспомнить все» (США) во фрагменте с достоверно показанным жидким воздухом содержится ряд ошибок, которые учащиеся могут обсудить на уроках биологии (человек в течение почти 10 минут находится в вакууме и остается живым), географии (появление над безводной планетой кучевых облаков), физики (повышение температуры окружающей среды при переходе газа из жидкого состояния в газообразное) во время изучения соответствующих учебных тем. Школьник, приученный критически воспринимать сообщения СМИ, легко обнаруживает нелепость графика изменения “кислотно-щелочного баланса” из рекламы некоторых видов жевательных резинок: судя по графику рН во рту человека после приема пищи равен единице, что равносильно приему раствора сильной кислоты (урок химии в 9 классе школы № 1748, учитель О. Ю. Гончарук).

Сотрудница той же лаборатории С.И.Гудилина в своей статье «Перспективы развития эстетического воспитания» (здесь и далее текст снова цитируется по интернетному сайту www.mediaeducation.ru) считает, что можно выделить следующие дидактические функции использования медиа в эстетическом воспитании:

- объединение научной и художественной форм познания через графические средства;
- исследовательское конструктивное видение окружающей среды, как естественных форм, так и созданных человеком;
- практическое применение знаний в творчестве;
- обучение основам графической грамотности;
- развитие проектного мышления;
- изучение, анализ и использование мирового художественного опыта;
- создание условий для самопознания и саморазвития школьников.

Судя по всему, С.И.Гудилина является активной сторонницей семиотического (структуралистического) подхода в медиаобразовании: «Важно научить школьников понимать язык, - пишет она в процитированной выше статье, - на котором идет коммуникативный процесс. Специфика графической информации заключается в раскрытии условностей знаков, символов, кодов, через которые идет кодирование образов. (...) Изучение семиотических и семантических систем подводит учащихся к пониманию художественной картины мира. Следует вспомнить, что если научная картина мира — это некая система знаний, разъясняющая строение мира в целом, то в искусстве изображение мира неадекватно его пониманию. Наиболее убедительно это проявляется в изображении добра и зла, положительного и отрицательного, света и тени. Символическое изображение образов соединяет этические ценности с эстетическими и становится своеобразным ориентиром в понимании художественной картины мира. Экспликация эстетического восприятия мира обогащает понимание его развития, структур и других форм существования. Такое разъяснение может быть в следующих темах: природа в знаковых системах искусства; свет и цвет как средство художественной выразительности; архитектурная бионика; природа в фольклоре (архитектуре, живописи); природотворчество и пр.».

Ее коллегу по лаборатории Т.Г.Жарковскую интересуют проблемы интеграции медиаобразования в преподавание иностранного языка. Она считает, что при изучении иностранного языка в школе недостаточно внимания уделяется развитию таких умений, как находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию (что является одной из целей медиаобразования).

Общими силами лаборатории был разработан стандарт "Медиаобразование интегрированное с различными школьными дисциплинами", призванный обеспечить обязательный минимум нормативных знаний и умений в этой предметной области. Имелось в виду, что «медиаобразование, интегрированное в гуманитарные и естественнонаучные школьные дисциплины, призвано выполнять уникальную функцию подготовки детей к жизни в информационном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин. Личные интересы школьников в этой образовательной области совпадают с общественными потребностями демократического общества».

При этом выделяются следующие объекты медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные школьные дисциплины:

- учебная информация по той или иной отрасли знаний (независимо от источника и носителя);
- информация, передаваемая по различным коммуникативным каналам, доступным школьникам;
- технические средства создания, преобразования, накопления, передачи и использования информации.

Этот стандарт определяет также требования к минимально необходимому уровню подготовки учащихся. Учащиеся, завершившие начальное общее и общее среднее образования, по мнению разработчиков стандарта, должны *уметь*:

- понимать задания в различных формулировках и контекстах;
- находить требуемую информацию в различных источниках;

- систематизировать предложенную или самостоятельно подобранную информацию по заданным признакам;
- длительное время (четверть, учебное полугодие, учебный год или другой отрезок времени) собирать и систематизировать тематическую информацию;
- переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему;
- переводить вербальную информацию в визуальную знаковую систему;
- трансформировать информацию, видоизменять ее объем, форму, знаковую систему, носитель и др., исходя из цели коммуникативного взаимодействия и особенностей аудитории, для которой она предназначена;
- понимать цели коммуникации, направленность информационного потока;
- аргументировать собственные высказывания;
- находить ошибки в получаемой информации и вносить предложения по их исправлению;
- воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы "за" и "против" каждой из них;
- составлять рецензии и анонсы информационных сообщений;
- устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями;
- вычленять главное в информационном сообщении, отчленять его от "белого шума";
- составлять план информационного сообщения, предлагать форму его изложения адекватную содержанию;
- извлекать из предложенной информации данные и представлять ее в табличной или другой форме;
- работать (хотя бы на самом примитивном уровне) с этим инструментарием подготовки, передачи и получения информации.

Конечно, для того, чтобы школьники обрели все эти умения, необходим целый цикл практических упражнений и творческих заданий. И тут сотрудниками лаборатории ТСО и медиаобразования предлагаются следующие практические задания:

- подбор информации по какой-либо теме из доступных источников;
- ознакомление с телепрограммой с последующим составлением анонсов нескольких передач по их названиям;
- предложение темы и названия передач, статей, видео- или аудио продукции, которые могут дополнить изучаемый в школе материал по какому-либо предмету;
- выбор трех лучших фильмов (мультфильмов) текущей теленедели, обоснование своего выбора;
- ранжирование предложенной информации по ее социальной значимости;
- составление тематической подборки информационных материалов из газет и журналов по какой-либо теме;
- запись на видеомagneтофон нескольких телесюжетов по определенной теме, составление к ним заданий и комментария.
- составление краткого описания видеосюжета на определенную тему;
- прослушивание устной информации с последующим изложением ее в виде комикса;
- прослушивание устной информации с последующей иллюстрацией ее рисунками;
- прослушивание устной информации с последующим составлением сценарного плана видеосюжета;
- изложение предложенной информации в форме послания в будущее;
- изложение предложенной информации в форме послания в прошлое;
- изложение предложенной информации в жанре публикации в "Аргументах и фактах";
- изложение предложенной информации, с изменением ее таким образом, чтобы она стала доступной малышу;
- ознакомление с информацией с целью определения аудитории, которой она адресована;
- ознакомление с информацией с целью изменения ее с учетом предложенного нового адресата;
- ознакомление с информацией и с комментарием к ней с целью обоснования собственной позиции по отношению к комментарию;
- ознакомление с информацией с целью обнаружения и исправления в ней ошибок;
- ознакомление с информацией с целью составления анонса;
- ознакомление с информацией с целью составления рецензии;
- ознакомление с информационным сообщением с целью составления плана, по которому можно воспроизвести его главную мысль;
- ознакомление с информационным сообщением с целью составления плана, по которому можно воспроизвести сюжет;
- ознакомление с информационным сообщением с целью найти на контурной карте места, где происходят изложенные события.
- ознакомление с информационным сообщением с целью представления предложенной информации в табличной форме и т.д.

Новинкой компьютерного сайта лаборатории ТСО и медиаобразования 2000 года стала публикация гипотез. Например, гипотеза № 1 формулируется так: «Может быть, информационный кокон необходимо не разрушать, а наоборот, создавать?».

Чтобы облегчить размышления аудитории, к этой гипотезе прилагается следующий комментарий: «Мы привыкли к однозначной трактовке термина "информационный кокон". Предполагается, что этот кокон отгораживает человека от мира; однако, если мы посмотрим внимательнее на бисоциальные механизмы подростковой адаптации, результаты которых обеспечивают успешные контакты в социуме и достижение личностных целей, то обнаружим, что одновременно с механизмами постижения смысла и переработки информации мы развиваем и определенные коммуникативные барьеры - без этого нельзя. Чтобы сосредоточиться на проблеме (что есть залог успеха взрослого человека), надо уметь "отсекать" лишнее. Механизм того же типа, что и пресловутый информационный кокон. Так что модные лозунги "долгой!" по отношению к информационному кокону не пройдут. Скорее придется разбираться, как пользоваться этим психологическим механизмом в мирных целях. А это уже отдельная проблема».

Вторая гипотеза, выносимая для обсуждения посетителей медиаобразовательного компьютерного сайта, выглядит следующим образом: «Мышление современного подростка часто называют "клиповым" - разнородная информация сосуществует в сознании без внутренних связей, морально-этический "внутренний кодекс личности" размыт. Современное молодежное искусство способствует стабилизации этой ситуации. Чтобы активировать процесс "объединения" мозаики восприятия и поступка в единство личностного отношения к миру, надо: (на выбор)

- а) влиять на содержание и формы проявления молодежного искусства через цензуру и образование;
- б) приобщать к классическим формам искусства; научиться настоящему - будет не до ерунды;
- в) рассмотреть генезис современного молодежного искусства - куда же все-таки катится мир, который рассматривают в таких формах?
- г) учить прежде всего основам анализа и понимания, выявить, что в структуре современного образования соответствует этой тенденции;
- д) не трогать - сами переберутся, как и вся молодежь до них».

Таким образом, налицо стремление сотрудников лаборатории к вовлечению аудитории с помощью Интернета к интерактивному обсуждению актуальных вопросов медиаобразования (например, какую позицию – «предохранительную», «эстетическую», «развития критического мышления» и т.д. занимает аудитория посетителей сайта), что, на мой взгляд, можно только приветствовать.

Но, конечно же, кроме виртуальных контактов с учителями и учащимися, лаборатория ТСО и медиаобразования, как и многие другие научно-исследовательские коллективы в области педагогики, активно сотрудничает с различными учебными заведениями. К примеру, идеи интегрированного медиаобразования реализуются на практике в московских средних школах № 315, № 858, МКЛ 1310, г. Москва, УВК 1636, г. Москва, в лицее №1 Петрозаводска, в Ердиевской средней школе Малоярославецкого района Калужской области.

Примечания

1. Зазнобина Л.С., Трофимова Л.Н., Франко Г.Ю. Школьное медиаобразование: возможный и необходимый аспект//Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка/Под ред. А.В.Шарикова. – М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1994. – С. 48-54.
2. Зазнобина Л.С. Медиаобразование в Российской школе // Magister.- 1995.- N 1.- С. 64-70.
3. Зазнобина Л.С. Медиаобразование на фоне натуральных зарисовок//Лицейское и гимназическое образование. – 1999. - № 5. – С. 58-64.
4. Зазнобина Л.С. Живая жизнь и виртуальная реальность//Народное образование. – 1996. - № 9. – С. 17-21.
5. Медиаобразование, интегрированное с базовым/ Под ред. Л.С.Зазнобиной. – М.: Медиаобразование, интегрированное с базовым: Опыт организации экспериментально -исследовательской работы коллектива школы 858 ЮО г. Москвы /Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.

В цитируемые тексты компьютерного сайта вошло содержание сборника статей: Медиаобразование, интегрированное с базовым/Ред. Л.С.Зазнобина. Выпуск 1.- М., 1999. Авторский коллектив сборника: руководитель эксперимента д.п.н., проф. Зазнобина Л.С. (гл. 1,2), заслуженный учитель РФ, директор школы Кругликова Л.С. (гл.2), заслуженный учитель РФ, зам. директора школы по учебно-воспитательной работе Калининченко Н.И. (гл.2), зам. директора школы по учебно-воспитательной работе Хвостова Т.С. (гл.2), методист гуманитарного цикла, к.п.н. Жарковская Т.Г. (гл.3), методист естественно-математического цикла, к.п.н. Журин А.А (гл.3), методист начальной школы, к.п.н. Тихомирова К.М. (гл.3).

Список основных научно-методических трудов Л.С.Зазнобиной

Книги, учебные пособия, методические рекомендации, учебные программы

- Медиаобразование, интегрированное с базовым: Опыт организации экспериментально -исследовательской работы коллектива школы 858 ЮО г. Москвы /Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
- Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.
- Оснащение школы техническими средствами в современных условиях/Под ред. Л.С.Зазнобиной. – М.: Перспектива, 2000. – 80 с.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3.- С. 26-34.
- Зазнобина Л.С. Экранные пособия на уроках химии. – М.: Просвещение, 1981.

Статьи в журналах и научных сборниках

- Зазнобина Л. Живая жизнь и " виртуальная реальность ": [Проблемы содержания медиаобразования в контексте школьного образования] // Народное образование.- 1996.- N 9.- С. 17-21.
- Зазнобина Л. Медиаобразование на фоне натуральных зарисовок// Лицейское и гимназическое образование.- 1999.- N 5.- С. 58-64.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование в Российской школе // Magister.- 1995.- N 1.- С. 64-70.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование при обучении химии // Химия в школе. - 1995.- N 2.- С. 3-7.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование. Что это такое?: [Возможности медиаобразования при обучении биологии] // Биология в школе. - 1995.- N 5.- С. 21-23.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование: идеи и перспективы// Педагогическая информатика. – 1994. - № 3.
- Зазнобина Л.С. Технология интеграции медиаобразования с различными учебными дисциплинами // На пути к 12-летней школе. - М., 2000.- С. 178-182.
- Зазнобина Л.С., Гаврилова Г.В., Тихомирова К.М. Фильмы, нужные школе//Народное образование. – 1983. - № 12.
- Зазнобина Л.С., Гара Н.Н. Использование экранных средств обучения для активизации учащихся//Химия в школе. – 1982. - № 4.
- Зазнобина Л.С., Прессман Л.П. О внедрении видеозаписи в школу//Сов.педагогика. – 1979. - № 7. – С. 35-40.
- Зазнобина Л.С., Прессман Л.П. Современная техника и экранно-звуковые средства обучения//Сов.педагогика. – 1987. - № 9. – С. 26-31.

Зазнобина Л.С., Прессман Л.П. Экранно-звуковые средства в школе//Сов.педагогика. – 1985. - № 2. – С. 29-33.
 Зазнобина Л.С., Хорошун Н.Л. Из опыта работы с телепередачами в 9 классе//Химия в школе. – 1977. - № 4. – С. 40-42. - № 6. – С. 30-31.

2.11. Кто есть кто в российском медиаобразовании

This work was supported by the Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation, grant N 18/2000

АЙЗЕНБЕРГ ЯКОВ ЛАЗАРЕВИЧ

15 мая 1924 - 24 декабря 1995.

Окончил Государственный институт театрального искусства /1951/. В 50-х-60-х годах работал редактором на Ашхабадской киностудии. В 70-х - 90-х годах писал сценарии документальных фильмов для Ростовской студии кинохроники, преподавал историю киноискусства в Ростовском государственном университете. Был членом Союза кинематографистов и Ассоциации деятелей кинообразования.

Публиковался по вопросам киноискусства с 1954 года. Печатался в научных киноведческих сборниках. Был одним из авторов четырехтомной "Истории советского кино". Написал сценарии нескольких игровых фильмов и свыше двух десятков документальных.

Библиография /книги Я.Л.Айзенберга/:

Киноискусство Туркменистана. Ашхабад, 1961.

Молодость искусства. Ашхабад, 1965.

БАЖЕНОВА ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА

Кандидат педагогических наук. Работала старшим научным сотрудником лаборатории экранных искусств при Институте художественного воспитания Российской Академии образования. После кончины профессора Ю.Н.Усова (2000) возглавила эту лабораторию в нынешнем Институте художественного образования РАО. Л.М.Баженова - автор многих статей и учебных пособий по проблемам кинообразования. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России. Под научным руководством профессора Ю.Н.Усова неоднократно участвовала в практических экспериментах по кинообразованию школьников. В течение ряда лет преподавала в Московском кинолицее. В настоящее время преподает в различных учебных заведениях Москвы. Участвовала во многих российских и международных конференциях.

Библиография (книги Л.М.Баженовой):

В мире экранных искусств. М., 1992.

Наш друг экран. Вып. 1 и 2. М, 1995.

БАРАНОВ ОЛЕГ АЛЕКСАНДРОВИЧ

Род. в 1934.

Окончил физико-математический факультет Калининского педагогического института (1957) и аспирантуру ВГИКа. Кандидат искусствоведения /1968/, доцент (1969). Одним из первых в стране защитил диссертацию по кинообразованию. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России и Союза кинематографистов России. Отличник просвещения РФ.

В течение многих лет был бессменным руководителем киноклуба при школе-интернате (1957-1971). Работал в школе, заведовал педагогической кафедрой и был деканом факультета в Тверском педагогическом университете. В настоящее время преподает в тверской школе № 14 (где является заместителем директора по научной работе и ведет масштабный эксперимент по эстетическому воспитанию) и в Тверском педагогическом 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», «Воспитание школьников», «Кинемеханик» 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 Калининне. М., 1967.

Кинофакультатив в школе. Калинин, 1973.

Художественный кинематограф в работе средней школы. Калинин, 1977.

Экран становится другом. М., 1979.

Кино во внеклассной работе школы. М., 1980.

Фильм в работе классного руководителя. Калинин, 1982.

PEDAGOGICKYM OTAZKAM VYCHOVY FILMOVYUM UMENIM OBOROVE INFORMACI STRCAJSKO. PRANA, 1989.

БОНДАРЕНКО ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА

Кандидат педагогических наук (1997). Сотрудник лабораторий экранных искусств и медиаобразования при Российской Академии образования. Автор многих статей и учебных пособий по проблемам кино/медиаобразования. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России. Лауреат гранта программы "Обновление гуманитарного образования в России". Преподает в ГИТРе (Государственном институте телевидения и радиовещания, Москва).

Библиография /книги Е.А.Бондаренко/:

Диалог с экраном. М., 1994.

Экскурсия в мир экрана. М., 1994.

БЫКОВ ВИКТОР ИГОРЕВИЧ

Род. 14 марта 1958

Окончил Воронежский государственный университет (1980). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России. С 1980 по 1992 год преподавал спецкурс по киноискусству в Воронежском государственном университете, в

течение ряда лет руководил киноклубом. С 2000 года на интернетном сайте www.7ya.ru ведет раздел «Рейтинг семейных фильмов». В настоящее время работает над проектом создания интернетного сайта, посвященного детскому и семейному киноискусству.

ВАЙСФЕЛЬД ИЛЬЯ ВЕНИАМИНОВИЧ

Род. 15 августа 1909

Окончил Московский государственный университет /1930/. Доктор искусствоведения /1966/, профессор /1967/. Заслуженный деятель искусств России/1969/, член Союза кинематографистов России. Лауреат премии Союза кинематографистов по киноведению и кинокритике /1981/. В течение нескольких десятилетий преподает на сценарно-киноведческом факультете ВГИКа. С 1968 года руководил Советом по кинообразованию при Союзе кинематографистов. В 1988 году возглавил Ассоциацию деятелей кинообразования (с 2000 она переименована в Российскую Ассоциацию кинообразования и медиапедагогики).

По вопросам медиакультуры публикуется с 30-х годов. Печатался в научных сборниках "Вопросы киноискусства", "Вопросы киносценарии" и др.; в журналах "Искусство кино", "Сов. экран" и др.; в газетах "Сов.культура", "Сов.кино", "Экран и сцена", "Учительская газета", "СК-Новости" и др. И.В.Вайсфельд - автор многих книг по проблемам теории и истории отечественного и зарубежного киноискусства, сценарной драматургии и кинообразования. На протяжении всей своей творческой деятельности он оказывал широкую поддержку отечественным кино/медиапедагогам высшей и средней школы в различных регионах страны, участвовал в издании учебных программ и пособий по киноискусству для школьников и студентов, в многочисленных конференциях по кино/медиаобразованию.

Библиография /книги И.В.Вайсфельда/:

Г.Козинцев и Л.Трауберг: Творческий путь. М.,1940.

Мастерство киносценарии. М.,1961.

Теория киносценарии. М.,1961. М.,1979.

Крушение и созидание. М.,1964.

Завтра и сегодня. М.,1968.

Так начиналось искусство кино. М.,1972.

О современном кино. М.,1973.

Наше многонациональное кино и мировой экран. М.,1975.

Искусство в движении. М.,1981.

Встреча с Х музой/в соавторстве с В.Деминим, Р.Соболевым, В.Михалковичем/. М.,1981.

О сущности киносценарии. М.,1981.

Кино в педагогическом процессе. М.,1982.

Кино как вид искусства. М.,1983.

Развитие кинообразования в условиях перестройки. М.,1988.

Одиннадцать встреч. М.,1995.

ВАРТАНОВ АНРИ СУРЕНОВИЧ

Род. 8 марта 1931

Окончил Московский государственный университет /1954/. Доктор искусствоведения. С 1974 - заведует сектором художественных проблем массовых коммуникаций НИИ искусствознания. С 1961 года преподает на факультете журналистики в МГУ. Член Союза кинематографистов России.

Публикуется по вопросам киноискусства, телевидения и медиа с 1956 года. Автор многих работ по проблемам функционирования средств массовой коммуникации в социуме.

Библиография /книги А.С.Варганова/:

Образы литературы в графике и кино. М.,1961.

Самое массовое. М.,1967.

Проблемы телевизионного фильма. М.,1978.

Телевизионная эстрада. М.,1982.

Фотография: документ и образ. М., 1983.

От фото до видео. М.,1996.

ВЛАСОВ МАРАТ ПАВЛОВИЧ

Род. 21 апреля 1932

Окончил ВГИК /1955/. Кандидат искусствоведения /1963/. Профессор (1992). Член Союза кинематографистов России. Преподает на киноведческом факультете ВГИКа с 1960 года. С 1991 по 2001 год заведовал кафедрой киноведения.

Публикуется по вопросам киноискусства с 1953 года. Печатался в научных сборниках ВГИКа, в журналах "Искусство кино", "Сов.экран" и др. Автор нескольких книг о теории и истории отечественного киноискусства.

Библиография /книги М.П.Власова/:

Герой А.П.Довженко и традиции фольклора. М.,1962.

Мастерство кинорежиссера. М., 1964.

О сюжете фильмов А.П.Довженко. М., 1965.

Советская кинокомедия сегодня. М.,1970.

Виды и жанры киноискусства. М., 1976.

Киноискусство и современность. М., 1976.

Советское кино 50-х-60-х годов. М.,1993.

ВОЗЧИКОВ ВЯЧЕСЛАВ АНАТОЛЬЕВИЧ

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Бийского государственного педагогического университета, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, член Союза писателей России. Научные интересы В.А.Возчикова связаны с проблематикой медиаобразования, коммуникативных технологий в контексте педагогического процесса.

Библиография (книги В.А.Возчикова):

Возчиков В.А. Введение в медиаобразование. Учебное пособие. - Бийск: НИЦ БигПИ, 1999 – 64 с.

Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе. Методические рекомендации. – Бийск: НИЦ БигПИ, 2000 – 25 с.

Возчиков В.А. Взгляд: Литературоведческие и педагогические исследования: В 2 т. Т. 2. Теоретические и методические проблемы педагогического образования / Международная академия наук педагогического образования, Бийск. пед. гос. ун-т. - Бийск: НИЦ БПГУ, 2001. - 247 с.

ГИНЗБУРГ СЕМЕН СЕРГЕЕВИЧ

24 сентября 1907 - 21 декабря 1974

Окончил ВГИК/1939/. Доктор искусствоведения /1964/. С середины 30-х годов по конец 40-х работал в редакциях журналов "Сов.кино" и "Искусство кино". В первой половине 50-х был старшим редактором на киностудии "Союзмультфильм". В 40-х-60-х годах преподавал во ВГИКе историю отечественного кино.

Публиковался по вопросам киноискусства с 30-х годов. Печатался в научных сборниках, в журналах "Сов.кино", "Искусство кино", "Сов.экран" и др. Был одним из авторов "Краткой истории советского кино"/М.,1969/, четырехтомной "Истории советского киноискусства". Написал несколько книг по проблемам теории и истории российского кинематографа.

Библиография /книги С.С.Гинзбурга/:

Рисованный и кукольный фильм. М.,1957.

Кинематография дореволюционной России. М.,1963.

Очерки теории кино. М.,1974.

ГОРЮХИНА ЭЛЬВИРА НИКОЛАЕВНА

Доктор педагогических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. Лауреат премии А.Сахарова по журналистике (2001). Лауреат гранта Института «Открытое общество». Начинала как учительница литературы в физико-математической школе. Еще в 60-х годах она организовала школьный кинофакультатив и кино клуб в Новосибирском академгородке. Затем продолжила кинообразовательную деятельность в Новосибирском государственном педагогическом университете. Участвовала во многих конференциях по кинообразованию. С 1992 года Э.Н.Горюхина постоянно выезжает в так называемые горячие точки Северного Кавказа. Ее статьи этого периода печатались в столичной прессе, в 2000 году были опубликованы в виде книги.

Публикуется по проблема кинообразования с 70-х годов. Печаталась в научных сборниках, в журналах «Новый мир», «Дружба народов», в газетах: «Первое сентября», «Комсомольская правда», «Новая газета» и др.

Библиография (книги Э.Н.Горюхиной):

Путешествие учительницы на Кавказ. – М., 2000.

ГРАЩЕНКОВА ИРИНА НИКОЛАЕВНА

Род. 30 июня 1940

Окончила сценарно-киноведческий факультет ВГИКа/1967/. Кандидат искусствоведения/1973/. Член Союза кинематографистов России.

Публикуется по проблемам киноискусства с 70-х годов. Печаталась в научных сборниках, в журналах "Искусство кино", "Сов.экран", "Киноведческие записки" и др., в газетах "Культура", "Экран и сцена", "СК-Новости" и др. Автор многих трудов по истории отечественного кинематографа, по кинообразованию и художественному воспитанию школьников и молодежи, кино клубному движению. Участвовала в работе Российской федерации кино клубов, движения кинообразования в школах и некинематографических вузах. С 80-х годов стала осуществлять программу "клубного" показа фильмов Александра Сокурова. В марте 2001 года возглавила отдел молодежной политики при Союзе кинематографистов России.

Библиография /книги И.Н.Гращенковой/:

Абрам Роом.М.,1977.

Советские кинорежиссеры. М.,1982.

Основы киноискусства. М.,1984.

Кино как средство эстетического воспитания. М.,1986.

ГРОМОВ ЕВГЕНИЙ СЕРГЕЕВИЧ

Род. 20 декабря 1931

Окончил Московский государственный университет/1954/. Доктор философских наук/1971/, профессор/1978/. Член Союза кинематографистов России, Союза художников России и Союза театральных деятелей РФ. С 1974 по 1986 год был заместителем директора НИИ киноискусства/Москва/. Написал сценарии нескольких научно-популярных и документальных фильмов. Преполагает во ВГИКе с 1986 года.

По вопросам киноискусства и медиаобразования публикуется с 1961 года. Печатался в научных сборниках, в журналах "Искусство кино", "Сов.экран" и др., однако публикациям в периодике всегда предпочитал работу над книгами. Автор нескольких монографий по теории и истории отечественного кинематографа. Написал книги о выдающихся российских кинематографистах Анатолии Головне и Льве Кулешове. Автор многочисленных работ об эстетическом, художественном воспитании и творчестве.

Библиография /книги Е.С.Громова/:

Эстетический идеал. М., 1961.

Мировоззрение, мастерство, поиск в творчестве художника. М.,1965.

Время, герой, зритель. М., 1965.
 Киноискусство и художник. М., 1966.
 Художественное творчество. М., 1970.
 Всегда в поиске. М., 1971.
 Начала эстетических знаний. М., 1971.
 Художник кино Владимир Егоров. М., 1973.
 Духовность экрана. М., 1976.
 Экран единства. М., 1977.
 Кинооператор Анатолий Головня. М., 1980.
 Основные эстетические категории. М., 1981.
 Молодежь и кино. М., 1981.
 Восхождение к герою. М., 1982.
 Л.В.Кулешов. М., 1984.
 Комедии и только комедии: о драматурге Э.Брагинском. М., 1985.
 Природа художественного творчества. М., 1986.
 Комедии и не только комедии: кинорежиссер Э.Рязанов. М., 1989.
 Сергей Алимов. М., 1990.
 Сталин: Власть и искусство. М., 1998.
 Критическая мысль в русской художественной культуре. М., 2001.

ГРОШЕВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ

16 июня 1905 - 23 июля 1973

Заслуженный деятель искусств России/1969/. Профессор/1949/. С конца 40-х до начала 70-х преподавал во ВГИКе, который возглавлял с 1956 года. Публиковался по вопросам киноискусства с 40-х годов. Печатался в научных сборниках, в журналах "Искусство кино", "Сов. экран" и др., в газетах "Сов. культура", "Сов.кино" и др. Автор многих работ по истории отечественного кинематографа. Один из авторов "Краткой истории советского кино"/М.,1969/. Наряду с Н.Лебедевым, В.Жданом и В.Баскаковым был одним из главных идеологов официального отечественного киноведения 50-х-70-х годов.

Библиография/книги А.Н.Грошева/:

Образ советского человека на экране. М., 1952.
 Черты современности в советском киноискусстве. М., 1961.
 Некоторые проблемы современного советского киноискусства. М., 1963.
 Образ Ленина на экране. М., 1970.

ГУРА ВАЛЕРИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ

Род. 27 марта 1950

Окончил Таганрогский радиотехнический университет (1972) и психологический факультет Ростовского государственного педагогического университета (1987). Кандидат педагогических наук (1994), доцент, зав. кафедрой социальной педагогики и психологии Таганрогского государственного педагогического института, член IRFCAM/ Международного форума исследователей в области медиа, Сидней, Австралия/. Опубликовал ряд статей в научных сборниках по проблемам медиаобразовательной среды в современном вузе. E-mail: gura@pbox.ttn.ru

ДЕМИН ВИКТОР ПЕТРОВИЧ

8 мая 1937 - 19 июня 1993

Окончил сценарно-киноведческий факультет ВГИКа /1960/. Кандидат искусствоведения /1973/. Работал редактором киноотдела издательства "Искусство"/Москва/, научным сотрудником Госфильмофонда и НИИ искусствознания/Москва/. В последние годы жизни был одним из секретарей Союза кинематографистов и главным редактором журнала "Экран"/Москва/. Неоднократно выступал с циклами лекций по киноискусству в различных городах страны.

Публиковался по вопросам киноискусства и медиаобразования с 1963 года. Печатался в научных сборниках НИИ искусствознания и др., в журналах "Сов.экран"/"Экран"/, "Искусство кино", "Спутник кинозрителя", "Огонек", "Кино"/Латвия/, "Сов.фильм", "Кино"/Литва/, "Фильмови новини" /Болгария/ и др., в газетах "Сов.культура", "Сов.кино", "Учительская газета" и др.

Один из самых блестящих кинокритиков и киноведов 60-х-80-х годов, Виктор Демина обладал неповторимым творческим стилем и уникальной работоспособностью. Относясь к числу наиболее оппозиционных кинематографистов своей эпохи, он виртуозно облакал свои самые "крамольные" пассажи в иронично-иносказательную форму. Уже первая его книга "Фильм без интриги"/1966/ была по праву признана событием в отечественном киноведении. При всем том литературный язык В.П.Демина - яркий и образный - был далек от заумного наукообразия. Он с одинаковым успехом писал о российском и зарубежном, игровом и документальном кино. В 80-х-90-х годах он все чаще обращался к сценарному ремеслу и, чтобы, по-видимому, ощутить съемочный процесс изнутри, сыграл несколько эпизодических ролей в фильмах Геннадия Полоки, Александра Итыгилова и Леонида Марягина, которым пришлось по душе его колоритная, импозантная внешность...

Библиография/книги В.П.Демина/:

Фильм без интриги. М., 1966.
 Жан Марэ /совм. с И.Янушевской/. М., 1968.
 Первое лицо. М., 1976.
 Стареют ли фильмы? М., 1978.
 Воспитание чувств. М., 1980.
 Встречи с Х музой /совм. с И.Вайсфельдом, Р.Соболевым, В.Михалковичем/. М., 1981.
 Человек на земле. М., 1982.
 В.Желакивичус: Портрет режиссера. М., 1982.

Виталий Мельников: Три беседы с режиссером. М.,1984.
 Поговорим о кино. М.,1984.
 Эльдар Рязанов: Творческий портрет. М.,1984.
 Массовые виды искусства и современная художественная культура. М., 1986.
 Виктор Проскурин. М., 1988.
 Леонид Марягин: Творческий портрет. М.,1988.
 Алоиз Бренч: Творческий портрет. М.,1990.
 Леонид Ярмольник.М.,1991.
 Не для печати /О Демине вспоминают... Демин писал.../. М.,1996.

ДМЫШИЦ НИНА АЛЕКСАНДРОВНА

Род. В 1949 году

Окончила Московский государственный университет (1972), кандидат искусствоведения (1984), доцент (2000). Член Союза кинематографистов России. Старший научный сотрудник НИИ киноискусства, член редколлегии журнала «Киноведческие записки», редактор телеканала «Наше кино» (НТВ-плюс). Преподает во ВГИКе с 1993 года.

Публиковалась по вопросам киноискусства в журналах «Киноведческие записки», «Искусство кино», в научных сборниках. Участник многих международных симпозиумов и конференций.

Библиография (книги Н.А.Дмышиц)

Сов.мелодрама вчера и сегодня (автор).
 Беседы на втором этаже. Теория кино и художественный опыт. М., 1989 (редактор).
 Из прошлого в будущее: проверка на дорогах. М, 1990 (редактор).

ДОЛИНСКИЙ ИОСИФ ЛЬВОВИЧ

2 июня 1900 - 31 мая 1983

Окончил Северо-Кавказский университет/1925/. Профессор/1960/. С 1937 года преподавал во ВГИКе.

Публиковался по вопросам киноискусства с 30-х годов. Печатался в научных сборниках, в журналах "Искусство кино", "Сов.экран" и др. Один из соавторов "Краткой истории советского кино"/М.,1969/. Автор нескольких книг по проблемам отечественного кинематографа, участвовал в создании четырехтомной "Истории советского киноискусства".

Библиография /книги И.Л.Долинского/:

Николай Охлопков. М.,1939.
 "Чапаев". Драматургия. М.,1945.
 Связь времен. М., 1976.

ЕВТУШЕНКО ГАЛИНА МИХАЙЛОВНА

Род. в 1956 году

Окончила Воронежский государственного университет (1978), аспирантуру ВГИКа (1991), Высшие режиссерские курсы (Москва, мастерская Л.Гуревича, С.Зеликина, 1995). Кандидат искусствоведения (1991). Член Союза кинематографистов России и Российской Ассоциации кинообразования и медиапедагогике.

Преподавала в школах Воронежа и Ростовской области, вузах Воронежа и Москвы. В конце 80-х – начале 90-х была преподавателем кафедры кинодраматургии, преподавателем и старшим научным сотрудником лаборатории ВГИКа «Экономические, социальные и эстетические проблемы современного кинопроцесса». В 1991-1993 преподавала в Московском кинолицее. В начале 90-х работала заместителем главного редактора киностудии "Слово" (при киноконцерне «Мосфильм») под руководством В.Фрида и В.Черных. Первая учебная пятиминутная работа Г.Евтушенко «Где-то я Вас видел» получила широкий резонанс и неоднократно была показана в России и за рубежом (Кинофестивали в Киеве, Минске, Гетеборге, Котбусе и др.). Дипломная работа - документальный фильм «Вожди» - была в 1997 номинирована на «НИКУ», шла на экранах кинофестивалей России, Польши, Венгрии, Германии, Португалии, Швеции, Дании, США. Г.Евтушенко неоднократно участвовала в зарубежных фестивалях и кинофорумах - Эбельтофте (Дания, 1998), Мюнхене (Германия, 1999), Нью-Йорке (США, 1999) и др.

Фильмография Г.М.Евтушенко:

Где-то я Вас видел (1994). Приз федерации кино клубов России, Призы Ассоциации деятелей кинообразования и Актерской гильдии Украины.
 Александр Калягин: Монолог о любимых (1995). Призы Ассоциации деятелей кинообразования и Актерской гильдии Украины.
 Вожди (1997). Диплом жюри Encontros Film Festival (Португалия), диплом жюри женского фестиваля (Минск), диплом фестиваля русского кино в Нью-Йорке, номинация на приз НИКА-1997.
 Дальше:Дальше!..Дальше?... (1998).
 Тебе, Господи! (1998, совместно с Л.Рошалем). Приз на фестивале документальных фильмов в Екатеринбурге.
 Александр Галин, или Курская Магнитная Аномалия (1998, совместно с Л.Рошалем). Приз на фестивале документальных фильмов в Екатеринбурге.
 Почему приехал Александр Журбин? (1999).
 Раввин (2000). Диплом на фестивале в Санкт-Петербурге.

ЕГОРОВ ВИЛЕН ВАСИЛЬЕВИЧ

Профессор, доктор наук. В течение многих лет работал главным редактором Учебного телевидения (Москва). В настоящее время - ректор Института повышения квалификации работников телевидения и радиовещания. Академик Международной академии информатизации.

Автор многочисленных работ, посвященных образованию на материале телевидения.

Библиография (книги В.В.Егорова)

Телевидение и зритель. – М.: Мысль, 1977. – 194 с.

Телевидение и школа: проблемы учебного телевидения. - М.: Педагогика, 1986. - 152 с.

ЖДАН ВИТАЛИЙ НИКОЛАЕВИЧ

5 ноября 1913 - 1993

Окончил Ленинградский институт истории, филологии и лингвистики/1933/. Доктор искусствоведения/1971/, профессор /1972/. Заслуженный деятель искусств России. Лауреат премии Союза кинематографистов по киноведению и кинокритике. В первой половине 50-х был главным редактором журнала "Искусство кино". С 1948 года преподавал, а в 70-х-80-х годах был ректором ВГИКа.

Публиковался по вопросам киноискусства с 40-х годов. Печатался в научных сборниках, в журнале "Искусство кино". Автор многочисленных работ по теории, истории, эстетике киноискусства. В 50-х-70-х годах В.Ждан был одним из главных идеологов официального отечественного киноведения.

Библиография/книги В.Н.Ждана/:

Военный фильм в годы Великой Отечественной войны. М.,1947.

Драматургия научно-популярного фильма. М.,1950.

Народный артист СССР В.Р.Гардин. М.,1951.

Вопросы мастерства в научно-популярной киноматографии.М.,1952.

О природе киноискусства. М.,1963.

Экран и образ. М.,1963.

Специфика кинообраза.М.,1965.

Когда фильм - искусство. М.,1967.

Кино и условность. М.,1971.

Введение в эстетику фильма. М.,1972.

Киноискусство социалистического реализма. М.,1980.

Эстетика фильма. М.,1980.

Эстетика экрана и взаимодействие искусств. М.,1986.

ЖУРИН АЛЕКСЕЙ АНАТОЛЬЕВИЧ

Окончил Московский государственный педагогический институт. Кандидат педагогических наук. Работал учителем, научным сотрудником лаборатории технических средств обучения и медиаобразования Института общего среднего образования Российской Академии образования (Москва). Со второй половины 2000 года возглавляет эту лабораторию. Автор ряда статей по проблемам медиаобразования, интегрированного в базовое, в журналах и научных сборниках. Неоднократно участвовал в научных конференциях, опубликовал ряд книг по компьютерной тематике.

Библиография/книги А.А.Журина/:

Самоучитель работы на компьютере в вопросах и ответах. М., 1999.

Основы работы на компь.тере. М., 1999. (совм. с И.А.Милютиной).

ЗАЗНОБИНА ЛЮДМИЛА СЕМЕНОВНА

23 сентября 1939 – 26 июня 2000

Доктор педагогических наук, профессор, заведовала лабораторией технических средств обучения и медиаобразования Института общего среднего образования Российской Академии образования (Москва). Публиковалась в журналах «Народное образование», «Химия в школе», «Педагогика», «Педагогическая информатика», «Магистр» и др. Автор многих работ по медиаобразованию, интегрированному в процесс обязательных занятий в средней школе. В течение ряда лет руководила научно-педагогическим экспериментом в области медиаобразования в ряде российских школ. Была одним из ведущих авторов и редактором коллективной монографии “Медиаобразование, интегрированное с базовым”.

Библиография /книги Л.С.Зазнобиной/:

Экранные пособия на уроках химии. – М., 1981.

Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М., 1996.

Медиаобразование, интегрированное с базовым: Опыт организации экспериментально -исследовательской работы коллектива школы 858 ЮО г. Москвы /Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М., 1999.

Оснащение школы техническими средствами в современных условиях/Под ред. Л.С.Зазнобиной. – М., 2000.

ЗАЙЦЕВА ЛИДИЯ АЛЕКСЕЕВНА

Род. 18 мая 1931

Окончила Московский государственный университет /1955/. Доктор искусствоведения (1990). Профессор (1994). Член Союза кинематографистов России. Заслуженный работник культуры России. Преподает на сценарно-киноведческом факультете ВГИКа с 1963 года.

Публикуется по вопросам киноискусства с 1965 года. Печаталась в научных сборниках ВГИКа и др. Автор нескольких книг по проблемам теории и истории отечественного кино. Особое место в ее научных интересах всегда занимало монтажно-образное построение фильма.

Библиография /книги Л.А.Зайцевой/:

Образный язык кино. М.,1965.

Некоторые особенности монтажа художественного фильма. М.,1965.

Кино и литература. М.,1968.

Выразительные средства кино. М.,1971.

Творческие направления в современном советском кино. М.,1981.

Документальность в современном кино. М., 1989.

Поэтическая традиция в современном кино. М., 1989.

Кинороман как синтез повествовательных форм. М., 1990.
 Эволюция образной системы сов.фильма 60-х-80-х годов. М.,1991.
 Киноязык: возвращение к истокам. М., 1997.
 Рождение российского кино. М., 1999.
 Киноязык: освоение речевой природы. М., 2001.

ЗАК МАРК ЕФИМОВИЧ

Род. 14 августа 1929

Окончил ВГИК /1952/. Доктор искусствоведения /1985/. С 1974 года работает в НИИ киноискусства /Москва/, прошел путь от научного сотрудника до заместителя директора. Член Союза кинематографистов России. Неоднократно занимался преподавательской деятельностью на многочисленных семинарах творческой молодежи, организовывавшихся Союзом кинематографистов.

Публикуется по вопросам киноискусства с 1951 года. Печатался в научных сборниках, в журналах "Киноведческие записки", "Искусство кино", "Сов.Экран" и др., газетах "Культура", "Экран и сцена" и др.

Несмотря на свой внушительный список публикаций в текущей прессе, короткой статье или рецензии всегда предпочитал работу над книгой. М.Е.Зак автор многих монографий о теории и истории российского кинематографа, выдающихся актерах и режиссерах.

Библиография /книги М.Е.Зака/:

О.Жаков./совм. с И.Сосновским/. М.,1951.
 И.Савченко /совм. с Л.Парфеновым, О.Якубовичем-Ясным/.М.,1959.
 Мир экрана. М.,1961.
 Юлий Райзман.М.,1962.
 Экран и мы. М.,1966.
 Рассказ о Пудовкине. М.,1970.
 Михаил Ромм и традиции советской режиссуры. М.,1975.
 Современная кинорежиссура. М.,1977.
 Фильмы о Великой Отечественной войне. М.,1978.
 Кино: личность и личностное. М.,1980.
 Герой советского кино. М.,1982.
 Кинорежиссура: опыт и поиск. М.,1983.
 Зримый образ фильма. М.,1986.
 Родословная современного фильма. М.,1987.
 Андрей Тарковский: Творческий портрет. М.,1988.
 Кинопроцесс. М.,1990.

ЗОЛОТУХИНА АЛЛА НИКОЛАЕВНА

Род. В 1938 г.

Окончила ВГИК (1966). Кандидат искусствоведения (1975), доцент (1988). Член Союза кинематографистов России. Заслуженный работник культуры России. Преподает во ВГИКе с 1972 года. С 1989 года – проректор ВГИКа по учебно-методической работе.

Автор, соавтор и составитель ряда учебных программ и методических пособий по истории российского кино. Участник многих международных симпозиумов, конференций, семинаров, круглых столов по проблемам киноискусства.

ЗОРКАЯ НЕЯ МАРКОВНА

Род. 12 июля 1924

Окончила ГИТИС/1947/. Доктор искусствоведения. Работает в НИИ искусствознания, была лектором ВБПК, преподавала в Московском кинолицее. Член Союза кинематографистов России.

Публикуется по вопросам киноискусства с 1947 года. Печаталась в научных сборниках НИИ искусствознания и др., в журналах "Искусство кино", "Сов.экран", "Сеанс", "Киноведческие записки" и др., в газетах "Сов.кино", "Независимая газета" и др.

Автор многих книг по теории и истории российского и зарубежного киноискусства. В течение многих лет исследовала проблему феномена успеха экранных искусств, их фольклорных, мифологических источников, зрелищного потенциала культуры. Переводы ее книг по истории российского киноискусства публиковались в США и Японии.

Библиография /книги Н.М.Зоркой/:

Творческий путь А.Д.Попова. М.,1954.
 Между прошлым и будущим. М.,1961.
 Советский историко-революционный фильм. М.,1962.
 Портреты. М.,1966.
 На рубеже столетий. М.,1976.
 Уникальное и тиражированное. М.,1981.
 Зрелищные формы художественной культуры. М.,1981.
 Алла Демидова. М.,1982.
 Советские фильмы на зарубежном экране. М.,1987.
 The Illustrated History of Soviet Cinema. N.Y., 1989.
 Иван Мозжухин.М.,1990.
 Фольклор. Лубок. Экран. М.,1994.
 Крутится, вертится шар голубой. М., 1998.

ИВАНОВА СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА

Род. 27 мая 1923

Кандидат педагогических наук (1978). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. С 60-х годов занималась кинообразованием школьников в различных школах страны. В 70-х-80-х годах преподавала в педагогическом институте. Автор ряда статей по проблемам кинообразования школьников. Печаталась в журналах "Сов. педагогика", "Искусство кино", в научных сборниках. Участвовала в российских и международных конференциях по кинообразованию.

ИСАЕВА КЛАРА МИХАЙЛОВНА

Род. 16 августа 1925

Окончила ВГИК/1949/. Кандидат искусствоведения/1965/, доцент (1974). Член Союза кинематографистов России. Заслуженный работник культуры России. С 1951 года преподает на киноведческом факультете ВГИКа.

Публикуется по вопросам киноискусства с 1948 года. Печаталась в научных сборниках ВГИКа. В периодической печати, предназначенной для массового читателя, ее имя появляется редко. Автор многих книг по теории и истории отечественного кинематографа, монографий о российских актерах и режиссерах.

Библиография /книги К.М.Исаевой/:

Наш современник на экране. М., 1961.

Советская кинокомедия. М., 1962.

Фильмы о советской деревне в киноискусстве 50-х годов. М., 1967.

Сергей Филиппов. М., 1968.

О средствах киновыразительности. М., 1969.

Нина Меньшикова. М., 1970.

Актер в фильме. М., 1971.

На экране - современник. М., 1974.

Роль. Актер. Режиссер. М., 1975.

Евгений Матвеев. М., 1980.

Изобразительное решение современного фильма. М., 1982.

Клара Лучко. М., 1984.

Сов. операторская школа. М., 1987.

История советского киноискусства в послевоенное время. М., 1992.

Кинооператоры игрового кино в дни Великой Отечественной войны. М., 1999.

КАПРАЛОВ ГЕОРГИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

Род. 8 октября 1921

Окончил Ленинградский театральный институт/1948/. Доктор искусствоведения/1984/, профессор. Член Союза кинематографистов России. Заслуженный деятель искусств России/1981/. Лауреат премии Союза кинематографистов по киноведению и кинокритике/1974/. В 50-х-70-х работал корреспондентом и зам.редактора по отделу литературы и искусства газеты "Правда". В качестве спецкора этой газеты участвовал в работе крупнейших международных кинофестивалей. Преподает во ВГИКе.

Публикуется с 1934 года. Печатался в научных сборниках, в журналах "Сов.экран", "Искусство кино", "Сеанс", "Спутник кинозрителя", "Киноглаз" и др., в газетах "Правда", "Культура", "Труд" и др. В течение ряда лет был ведущим телевизионной "Кинопанорамы". Написал сценарии нескольких игровых/"Николай Бауман" и др./ и документальных/"Юрий Толубеев", "Ни дня без правды" и др./ фильмов и несколько книг по проблемам отечественного и зарубежного кинематографа. Многие киноленты 60-х-70-х, по политическим причинам лишены возможности увидеть нашумевшие западные фильмы, познакомились с мировым кинопроцессом по книгам Г.А.Капралова. Он и сегодня - один из наиболее активных кинокритиков старшего поколения.

Библиография /книги Г.А.Капралова/:

Юрий Толубеев. Л.-М., 1961.

Игра с чертом и рассвет в урочный час. М., 1975.

"Калина красная" и другие фильмы. М., 1977.

Большая судьба кинематографа. М., 1980.

Человек и миф: Эволюция героя западного кино. М., 1984.

Михаил Ульянов. М., 1984.

Западный кинематограф: супермены и люди. М., 1987.

КИРИЛЛОВА НАТАЛЬЯ БОРИСОВНА

Род. 8 февраля 1949

Окончила Магнитогорский педагогический институт (1970) и киноведческий факультет ВГИКа (1978). Кандидат искусствоведения (1983), профессор. Член Союза кинематографистов России (1991). В 1970-1978 преподавала литературу в средней школе, затем в музыкальном училище г. Магнитогорска. В 1978-1983 работала старшим преподавателем кафедры эстетики в Магнитогорском горно-металлургическом институте. В 1983-1986 – доцент СИПИ. С 1986 по 1996 работала в Екатеринбургском театральном институте: доцентом, проректором по учебной и научной работе, а в 1994-1996 – профессором кафедры истории искусств. С 1996 по 1999 годы Н.Б.Кириллова была генеральным директором Свердловского областного производственного киновидеообъединения (СОПКВО). По совместительству – профессор Уральского государственного университета. С 1999 по ноябрь 2000 занимала пост директора Свердловской государственной телерадиокомпании.

Публикуется с 1979 года. Печатался в научных сборниках, в журнале "Сов.экран" и др. Автор более 100 статей по общетеоретическим и искусствоведческим проблемам, кинообразованию.

Библиография /книги Н.Б.Кирилловой/:

Роль кино на занятиях литературы и в воспитательной работе. Магнитогорск, 1979.
 Использование кино в учебном процессе вуза. Методические рекомендации для педагогов. Магнитогорск, 1981.
 Киноискусство в системе нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи. Магнитогорск, 1982.
 Время. Память. Фильмы. 1991
 Экранное искусство в системе гуманитарной подготовки специалистов. 1992.
 Кино Урала. 1993.
 Теория и практика мирового кино. Методическое пособие. 1993.

КОЛОДЯЖНАЯ ВАЛЕНТИНА СЕРГЕЕВНА

Род. 10 июня 1911

Окончила Московский институт иностранных языков/1932/ и Государственный институт театрального искусства/1943/.
 Кандидат искусствоведения/1963/, профессор. Член Союза кинематографистов России. В 1948-1987 годах преподавала во ВГИКе историю зарубежного кино.

Публикуется по вопросам киноискусства с 1945 года. Печаталась в научных сборниках, в журналах "Искусство кино", "Сов.экран" и др. Автор многих книг, учебников и учебных пособий по зарубежному кинематографу.

Библиография /книги В.С.Колодяжной/:

Б.Ф.Андреев. М.,1951.
 Кино Индии. М.,1959.
 Развитие киноискусства Франции/1929-1939/. М.,1960.
 Кино Италии/1940-1960/. М.,1961.
 Кино США в годы войны. М.,1961.
 Кино Соединенных штатов Америки/1945-1960/. М.,1963.
 Советский приключенческий фильм. М.,1965.
 Кино США /1929-1941/. М.,1967.
 История зарубежного кино. Т.2. /совм.с И.Трутко/.М.,1970.
 Кино Польской народной республики. М.,1974.
 Уильям Уайлер. М.,1975.
 История зарубежного кино/совм.с С.Комаровым, В.Утиловым/. М.,1981.
 Кино Италии (1945-1980). М.,1998.

КОМАРОВ СЕРГЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ

Род. 20 мая 1905

Окончил Московский государственный университет/1931/. Доктор искусствоведения /1961/. Профессор/1963/. Премия на Парижской выставке за организацию фильмотеки/1937/. Член Союза кинематографистов России. С 1932 года преподает во ВГИКе, читает курсы по истории и теории зарубежного киноискусства.

Публикуется по вопросам киноискусства с 30-х годов. Печатался в многочисленных научных сборниках. Написал ряд книг по истории и идеологии зарубежного кинематографа.

Библиография /книги С.В.Комарова/:

Чехословацкое кино. М.,1961.
 История зарубежного кино /совм. с В.Колодяжной, И.Трутко, В.Утиловым/. М.,1965-1981.
 Киноискусство Чехословацкой социалистической республики. М.,1974.
 Великий Немой. М.,1994.

КУДРЯВЦЕВ СЕРГЕЙ ВАЛЕНТИНОВИЧ

Род. 12 марта 1956

Окончил ВГИК. Приз кинопрессы за книгу-справочник "Всё - кино"/1995/. Публикуется по вопросам киноискусства с 1973 года. Печатался в научных сборниках, в журналах "Видео-Асс Премьер", "Экран", "Искусство кино", "Культурно-просветительная работа", "Видеодаждест", "Мир развлечений в вашем доме", "Если" и др., в газетах "Культура", "Экран и сцена", "Коммерсантъ Daily", "СК-Новости", "Сегодня", "Век" и др. Активно занимается медиаобразованием - преподает во ВГИКе. Начиная с 1998 года, – ведущий автор CD-ROM-ной киноэнциклопедии и масштабного сайта по проблемам киноискусства и медиа в рамках интернетной "Энциклопедии Кирилла и Мефодия" www.km.ru/cinema Лауреат премии гильдии киноведов и кинокритиков России (1997). Член Союза кинематографистов России.

Еще со студенческих лет Сергей Кудрявцев по праву получил прозвище "ходячей киноэнциклопедии", поражая окружающих своим упорным стремлением к систематизации информации о мировом кинематографе. Он участвовал в работе над "Энциклопедическим словарем Кино"/М.,1986/, выпустил около десятка справочников и авторских видеокаталогов. В течение нескольких лет был консультантом по закупке зарубежных фильмов телекомпании НТВ. На сегодняшний день Сергей Кудрявцев, несомненно, самый плодовитый специалист в области западного и российского кино, способный в одиночку осуществить самый сложный энциклопедический проект, на первый взгляд, посильный только целому коллективу маститых киноведов. Он один из немногих российских кинокритиков, воспринявший новые формы медиа – видео и Интернет, не как неизбежное зло, а как способ знакомства широкой аудитории с панорамой мирового киноискусства. Несмотря на многочисленные соблазны модных фестивальных "кинотусовок", он по-прежнему не желает быть ангажированным журналистом.

Библиография/книги и справочники С.В.Кудрявцева/:

150 советских режиссеров. М.,1981.
 Актеры советского кино. М.,1982.
 200 советских режиссеров. М.,1983.
 Александр Збруев. М., 1983.
 Режиссеры мирового кино. М.,1985.М.,1986.

Родион Нахапетов. М., 1986.
 Панорама мирового кино /1987-1988/. М., 1989.
 500 фильмов. М., 1991.
 +500. М., 1994.
 Последние 500. М., 1995.
 Все - кино. М., 1995.
 Свое кино. М., 1998.

ЛАЗАРУК СЕРГЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

Род. В 1962 году

Окончил ВГИК (1984), кандидат искусствоведения (1991), доцент (1995). Член Союза кинематографистов России. Преподает во ВГИКе с 1991 года. С 1993 по 1996 год был проректором по научной работе ВГИКа. С 1996 года – заместитель, первый заместитель Председателя госкино РФ. С 2000 года – руководитель Департамента государственной поддержки кинематографии Министерства культуры России. Лауреат премии Гильдии киноведов и кинокритиков России (1997).

Автор многих публикаций по теории киноискусства.

Библиография (книги С.В.Лазарука):

Базовые модели киноведения США. М., 1996.

ЛЕБЕДЕВ НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ

24 октября 1897 - 24 июня 1978

Окончил Институт красной профессуры/1933/. Доктор искусствоведения/1963/, профессор/1940/. Заслуженный деятель искусств России/1969/. Работал редактором журнала "Пролеткино" и газеты "Кино"/1923-1924/. С 1931 по 1978 преподавал и заведовал кафедрой во ВГИКе. Короткие сроки /в середине 30-х и в середине 50-х годов/ возглавлял ВГИК, а в 1937-1939 - ГИТИС. Был активным членом Союза кинематографистов и с 1967 по 1978 годы возглавлял Совет по кинообразованию в школе и вузе.

Публиковался по вопросам киноискусства с 1921 года. Печатался в научных сборниках, в журналах: "Пролеткино", "Искусство кино", "Сов.экран" и др., в газетах "Кино", "Сов. кино", "Сов.культура" и др. Автор нескольких книг по проблемам истории, теории и социологии кинематографа. Один из авторов "Очерка истории кино СССР"/1947/, "Очерков истории советского кино"/1956-1959/, "Краткой истории советского кино"/1969/. На протяжении практически всей своей творческой биографии Н.Лебедев был одним из ведущих идеологов официального отечественного киноведения.

Библиография /книги Н.А.Лебедева/:

По германской кинематографии. М., 1924.

К вопросу о специфике кино. М., 1935.

Щукин - актер кино. М., 1944.

Внимание - кинематограф! М., 1974.

КПД кинематографа. М., 1978.

ЛЕВШИНА ИННА СЕРГЕЕВНА

Род. 25 марта 1932

Окончила Московский государственный университет/1954/. Кандидат педагогических наук/1975/: защитила диссертацию по проблемам кинообразования школьников. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России и Союза кинематографистов России.

Публикуется по вопросам киноискусства и медиаобразования с 1957 года. Печаталась в научных сборниках, в журналах: "Сов.экран", "Искусство кино", "Семья и школа" и др., в газетах "Сов.культура", "Сов.кино", "Учительская газета" и др. Автор книг, посвященных творчеству ведущих российских актеров, проблемам медиаобразования и воспитания школьников и молодежи, социологии медиа, киноклубного движения.

Библиография /книги И.С.Левшиной/:

Нонна Мордюкова. М., 1967.

Ролан Быков. М., 1973.

Любите ли вы кино? М., 1978.

Как воспринимаются произведения искусства. М., 1986.

Подросток идет в кино. М., 1987.

Подросток и экран. М., 1989.

МОНАСТЫРСКИЙ ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ

16 декабря 1944

Окончил Воронежский государственный университет (1971) и аспирантуру Московского государственного педагогического института (1979). Кандидат педагогических наук (1979), доцент (1986). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. После окончания университета работал учителем в сельской школе, с 1975 – преподавателем, затем зав. кафедрой (1983-1993) Тамбовского государственного педагогического института. В настоящее время – заместитель директора по учебной работе Института социальной работы Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, зав. кафедрой социальной педагогики. Президент киноклуба «Контакт», являющегося Тамбовским региональным отделением Федерации киноклубов России.

Публикуется по вопросам кино/медиаобразования с 1979 года (журналы «Телевидение и радиовещание», «Народное образование», «Вестник Тамбовского университета», и др.). Участник многих конференций и семинаров по проблемам кино/медиаобразования и социокультурного развития.

Библиография /книги В.А.Монастырского/:

Киноклуб «Контакт». Неокончателные итоги: из опыта социокультурной работы. Тамбов, 1995.
Киноискусство в социокультурной работе: Учеб. пособие. Тамбов, 1999.

МУШТАЕВ ВЛАДИСЛАВ ПАВЛОВИЧ

Род. 25 октября 1934

Окончил Московский полиграфический институт. Член Союза журналистов России и Союза писателей Москвы, член International Federation of Journalists. В 60-х годах работал на радиостанции «Юность». В 1969-1976 заведовал отделом литературы на Центральном ТВ. В 1977-1987 был заместителем главного редактора учебного телевидения (Москва). С 1987 по 1991 - зам.главного редактора литературной драмы ЦТ. Разработал авторскую концепцию и создал художественный канал «Слово» на Центральном ТВ (1987-1989). С 1991 по 1998 работал художественным руководителем творческого объединения «Лад», заместителем генерального директора, заместителем председателя Всероссийской государственной телерадиокомпании. В настоящее время – секретарь Московского союза писателей.

Публикуется по вопросам медиаискусств и медиаобразования с 1963 года. Печатался в «Комсом. Правде», «Известиях», «Учительской газете», «Литературной России», «Литературной газете», в журналах «Литература в школе», «Оконек», «Литературное обозрение», «Телевидение и радиовещание», в сборниках гостелерадио.

В.А.Муштаев - автор более 50 образовательных телепрограмм и фильмов, нескольких телепес и документальных фильмов для ТВ, 12 сборников прозы, 30 повестей и романов. Участник многих международных конференций и фестивалей, связанных с медиакультурой (Венгрия, Чехословакия, Финляндия и др.), и многочисленных конференций, организованных Министерством образования и Академией педагогических наук (1977-1987).

Библиография (книги В.П.Муштаева):

Уроки искусства: Очерки об учебном телевидении. – М.: Педагогика, 1985.

Версии (Телевизионные сценарии учебных программ для школы). – М.: Искусство, 1989.

НЕЧАЙ ОЛЬГА ФЕДОРОВНА

Род. 4 марта 1936

Окончила Белорусский государственный университет/1958/. Доктор искусствоведения/1985/. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики.

Публикуется по вопросам киноискусства с 1958 года. Печаталась в научных сборниках, белорусской прессе. Автор нескольких книг по проблемам теории кино и телевидения, кинообразования. Одна из авторов энциклопедических изданий "История белорусского кино"/1968-1970/ и "Кино советской Белоруссии"/1975/. Автор учебного пособия по кинопедагогике для некинематографических вузов "Основы киноискусства". Участвовала во многих научно-педагогических и искусствоведческих конференциях.

Библиография /книги О.Ф.Нечай/:

Экран и мы. Минск, 1971.

Становление художественного телефильма. Минск, 1976.

Большой мир малого экрана. Минск, 1979.

Основы киноискусства /совм. с Г.Ратниковым/. Минск, 1979.

Телевидение как художественная система. Минск, 1981.

О вкусах спорят. Минск, 1986.

Основы киноискусства. М., 1989.

Ракурсы: О телевизионной коммуникации и эстетике. М., 1990.

НОВИКОВА АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

Род. 16 июля 1977

В рамках гранта FSA (Freedom Support Act) в 1994/95 годах училась в США. Окончила факультет иностранных языков педагогического института (1999) и аспирантуру (2000). Кандидат педагогических наук (2001). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России. Защитила кандидатскую диссертацию по проблемам медиаобразования.

Публикуется по вопросам медиаобразования с 1995 года. Печаталась в научных сборниках, в журналах "Видео-Асс Экспресс", "Педагогика", «Искусство и образование», "Media i Skolen" (Норвегия). Основная тема публикаций – анализ медиаобразования в англоязычных странах. Участвовала в научно-педагогических конференциях. Осенью 2000 года при поддержке Freedom Support Act Future Leaders Grant Program (U.S.) for FSA/FLEX Alumni была организатором семинара по медиаобразованию для студентов педагогического института.

ОГНЕВ КОНСТАНТИН КИРИЛЛОВИЧ

Род. В 1951 году

Окончил ВГИК (1972). Кандидат искусствоведения (1982), доцент (1991). Член Союза кинематографистов России. Лауреат премии Гильдии киноведов и кинокритиков России (2000). С 1994 года – директор регионального общественного фонда «Эйзенштейновский центр исследований кинокультуры» и журнала «Киноведческие записки». Преполагает во ВГИКе с 1986 года. С 1998 года – декан факультета дополнительного образования ВГИКа.

Публиковался в журналах «Искусство кино», «Киноведческие записки», в ряде научных сборников. Автор книг «Звезды мирового кино», «Ирина Шевчук», «Михаил Кузнецов». Автор сценариев более двадцати документальных фильмов.

ОДИНЦОВА СВЕТЛАНА МАКСИМОВНА

Окончила Курганский государственный педагогический институт и аспирантуру НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук (1981). Кандидат педагогических наук (1981), доцент, зав.кафедрой Курганского государственного университета. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России.

Начиная с 70-х годов, активно включилась в движение кинообразования. Важное место в ее научно-педагогической работе всегда занимала тема кинообразования в педагогических вузах, синтез кинообразования и предметов филологического цикла.

Публикуется по вопросам кинообразования с 70-х. Печталась в научных сборниках, в курганской прессе и др.

Автор учебных пособий, рекомендации и программ, посвященных проблемам кинообразования в школе и вузе. Участник многих российских конференций и семинаров.

Библиография /книги С.М.Одинцовой/:

Проблемы кинообразования в вузе и школе. Курган, 1997 (С.М.Одинцова - отв.редактор этого научного сборника).

ПАРАМОНОВА КИРА КОНСТАНТИНОВНА

Род. 4 июня 1916

Окончила Московский педагогический институт/1938/. Доктор искусствоведения/1973/. Профессор. Заслуженный деятель искусств России/1969/. Почетный член CIFEJ /Международного центра фильмов для детей и молодежи, Монреаль, Канада/. Член Союза кинематографистов России. Работала главным редактором госкино. С 1958 года преподает во ВГИКе.

Публикуется по вопросам киноискусства с 40-х годов. Печталась в научных сборниках, в журналах "Искусство кино", "Сов.экран", в газетах "Сов.культура", "Сов.кино" и др. Один из авторов четырехтомной "Истории советского кино". Автор нескольких книг по проблемам кинематографа. Основная тема – кино для детей и молодежи.

Библиография /книги К.К.Парамоновой/:

Рождение фильма для детей. М.,1962.

Второй план и атмосфера действия в сценарии фильма. М.,1963.

Киноискусство Румынской народной республики. М.,1965.

Образ - характер - роль в фильме для детей. М.,1966.

В зрительном зале - дети. М.,1967.

Кино - детям. М.,1970.

Фильм для детей, его специфика и воспитательные функции. М., 1975.

Фильм и дети. М.,1976.

Александр Роу.М.,1979.

ПЕНЗИН СТАЛЬ НИКАНОРОВИЧ

Род. 11 ноября 1932

Окончил ВГУ (1955) и аспирантуру ВГИКа (1968). Кандидат искусствоведения/1968/, доцент. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России и Союза кинематографистов России. В течение многих лет преподавал теорию и историю киноискусства в Воронежском университете, Воронежском педагогическом университете и Воронежском институте искусств. Являясь директором киноvideоцентра им. В.М.Шукшина он и по сей день не прерывает связь с воронежскими вузами, читая там спецкурсы по кинообразованию.

Публикуется по вопросам киноискусства, кинообразования с начала 60-х. Печтался в научных сборниках, в журналах «Искусство кино», «Кинемеханика», «Подъем», «Педагогика», «Вестник высшей школы», «Специалист», в воронежской прессе и др.

Автор нескольких монографий, посвященных проблемам теории киноискусства, кинообразования в школе и вузе, эстетического воспитания, киноclubного движения. Участник многих российских и международных конференций и семинаров.

Библиография /книги С.Н.Пензина/:

Кино как средство воспитания молодежи. Воронеж,1973.

Кино - воспитатель молодежи. Воронеж,1975.

Кино в системе искусств: проблема автора и героя. Воронеж, 1984.

Уроки кино. М.,1986.

Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж, 1987.

Кино Андрея Платонова. – Воронеж: Номос, 1999.

Американское кинопутешествие. – Воронеж, 2001.

ПЕТРОВА НАТАЛЬЯ

Окончила МГУ (1990), Российский Открытый университет и Высшую православную школу (1991), прошла курс обучения в Московском анимационном центре "Пилот"(1992), в Художественной лаборатории новых медиа (1994), в Aagon Ofri International Training Center (Иерусалим, 1995); в Институте психотерапии (1996), в British Broadcasting Corporation (Лондон, 1997); Центрально-Европейском университете (Будапешт, Летняя школа по комплексным системам и Интернет, 1997) и т.д.

Кандидат педагогических наук (1995). С 1989 года преподавала авторские курсы по программированию, вычислительной математике и компьютерной графике и анимации в школах и вузах. Работы ее учеников демонстрировались на всероссийских художественных фестивалях Аниграф-93, 96 и Артмиф-93. С 1994 по 1997 работала научным сотрудником Лаборатории медиаобразования Института общего среднего образования Российской Академии образования. С января 1998 по декабрь 1999 - старший научный сотрудник Российского института культурологии РАН. С 1 января 2000 года - главный специалист Российского института культурологии, руководитель его Интернетного сайта.

Научные исследования Н.П.Петровой получали гранты 1994-98 поддержаны: Российского гуманитарного научного фонда – РГНФ (1994-1998), Центрально-Европейского университета (1995-97), Российского фонда фундаментальных исследований - РФФИ (1997-98), Института «Открытое общество» (журналистское исследование российского Интернета, 1997). Н.П.Петровна была финалистом конкурса "Профессиональный успех" журнала "Cosmopolitan" в категории "Образование" (1997) и "Наука и технология" (1998).

Публикуется с 1995 года («Компьютерра», «Мир ПК», «Hard'n'Soft» и др.). Всего опубликовано более 150 работ на темы компьютерной графики и анимации (КГА), виртуальной реальности (ВР), медиаобразованию на материале мультимедийных компьютеров и Интернета. С 1997 Н.Петрова сотрудничает с радиопрограммой "On-line" русской службы ВВС. С 1997 по 1999 год была Интернет-журналистом и руководителем Web-сайта "Virtual Russia", посвященного технологиям, образованию и психологии компьютерной графики, Интернету и виртуальной реальности. За время его существования сайт посетило более 25 000 человек. Сейчас ресурс превращен в "Музей российской компьютерной графики на излете второго тысячелетия". За книгу "Виртуальная реальность для начинающих пользователей" (1997) на базе материалов "Virtual Russia" Н.Петрова получила Премию Европейской академии наук 1998 года по гуманитарным наукам.

Библиография (книги Н.Петровой):

Виртуальная реальность для начинающих пользователей. М., 1998.

ПЛАХОВ АНДРЕЙ СТЕПАНОВИЧ

Род. 19 сентября 1950

Окончил Львовский университет /1972/ и киноведческий факультет ВГИКа/1978/. Кандидат искусствоведения/1982/, член Союза кинематографистов России. Лауреат премии Союза кинематографистов по киноведению и критике. Работал в отделе культуры газеты "Правда", преподавал на киноведческом факультете ВГИКа, в перестроечные годы был одним из секретарей Союза кинематографистов. Со второй половины 80-х активно участвует в работе ФИПРЕССИ (вице-президент ФИПРЕССИ) и крупнейших международных фестивалей. В последние годы специализируется в основном в области зарубежного киноискусства.

Публикуется по вопросам кино с 1972 года. Печатался в научных сборниках, в журналах: "Искусство кино", "Экран", "Сеанс", "Premiere"/российское издание/, "Огонек" и др., в газетах "Правда", "Культура", "Известия", "Сегодня", "Коммерсант Daily" и др.

В перестроечные времена Андрей Плахов был одним из самых активных ниспровергателей традиций официальной советской кинокритики. В 90-е годы стал постоянным кинообозревателем влиятельной московской газеты для бизнесменов "Коммерсант Daily". На сегодняшний день он, несомненно, один из наиболее авторитетных и активно печатающихся российских кинокритиков.

Библиография /книги А.С.Плахова/:

Борьба идей в современном западном кинематографе. М., 1984.

Западный экран: разрушение личности. М., 1985.

Сквозь шум времен: Творческий портрет Андрея Тарковского. М., 1987.

Катрин Денев. М., 1989.

Всего 33. Звезды мировой кинорежиссуры. Винница, 1999.

ПОЛИЧКО ГЕННАДИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

Род. в 1948

Кандидат педагогических наук/1987/: защитил диссертацию по кинообразованию. Работал школьным учителем, директором школы в городе Кургане. Во второй половине 80-х стал оргсекретарем Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России. Член Союза кинематографистов России. Организовал фирму "ВИКИНГ"/Видеокинограмотность/, был инициатором открытия Высших кинопедагогических курсов (Москва) и Московского кинолицея, где в 90-х годах преподавал теорию и методику кинообразования. Организовал ряд научных конференций по кинообразованию и медиаобразованию. В конце 90-х был одним из организаторов кинообразовательного фестиваля для детей в Угличе.

Публикуется по вопросам киноискусства с середины 70-х. Печатался в научных сборниках, в журналах "Искусство кино", "Сов.экран", "Специалист", 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/:

Поличко Г.А. Экспериментальная программа школьного факультатива «Литература и кино» для 8-10 классов средней общеобразовательной школы: Реализация межпредметных связей литературного курса и факультативной программы по основам киноискусства. – М., 1978.

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

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

Поличко Г.А. 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.

ПРЕССМАН ЛЕВ ПАВЛОВИЧ

Доктор педагогических наук (1981), профессор. В течение многих лет занимал руководящие должности в НИИ средств обучения Российской Академии образования. Руководил многочисленными проектами по медиаобразованию. Автор многих работ по проблемам создания и использования экранно-звуковых средств в школе. Печатался в журналах «Педагогика», «Искусство кино», «Сов. экран», «Литература в школе», «Русский язык в школе», «Народное образование», «Вестник высшей школы», «Семья и школа» и др., в научных сборниках. Разработал несколько учебных пособий по проблемам использования медиа в процессе обучения.

Скончался в Москве во второй половине 90-х годов XX века.

Библиография /книги Л.П.Прессмана/:

Использование кино и телевидения для развития речи учащихся. М., 1965.

Аппаратура ТСО в школе. – М., 1972 (совм. с В.Ф.Кисенковым).

Голубой экран воспитывает. ТСО в школе. – М., 1972 (совм. с Д.И.Полтораком).

Школьный любительский кружок. – М., 1972 (совм. с Е.Е.Соловьевой).
 Школьный радиоузел. – М., 1972.
 Кабинет литературы в школе. – М.: Просвещение, 1975.
 Технические средства на уроках русского языка. М., 1976.
 Основы методики применения экранно-звуковых средств в школе. М., 1979.
 Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. М., 1988.

РАЗЛОГОВ КИРИЛЛ ЭМИЛЬЕВИЧ

Род. 6 мая 1946

Окончил Московский государственный университет /1969/. Доктор искусствоведения /1985/, профессор. Работал в системе кино, в НИИ киноискусства. В 90-х годах возглавил НИИ культурологии/Москва/. Член Союза кинематографистов России. Преподает во ВГИКе.

Публикуется по вопросам киноискусства с 1969 года. Печатался в многочисленных научных сборниках, в журналах "Сов.экран", "Искусство кино", "Киноведческие записки", "Читальный зал", "Сеанс", "Техника кино и телевидения" и др., в газетах "Московская правда", "Культура", "Независимая газета", "Сегодня", "Экран и сцена" и др.

Обладая феноменальными лингвистическими способностями / владеет практически всеми основными европейскими языками/, Кирилл Разлогов уже к тридцати годам получил известность в научных кругах как блестящий переводчик и автор работ по структурализму в кино. Неоднократно участвовал в различных российских и международных конференциях, симпозиумах и семинарах. В 80-х годах он опубликовал несколько книг по проблемам теории и идеологии кинематографа. В 90-х годах проявил себя как яркий медиа-культуролог, исследующий эволюцию средств массовой информации и механизмы их воздействия на аудиторию.

Библиография /книги К.Э.Разлогова/:

Контркультура и "новый" консерватизм /совм.с А.Мельвилем/. М.,1981.
 Искусство экрана: проблемы выразительности. М.,1982.
 Крушение иллюзий: Политизация западного экрана. М.,1982.
 Боги и дьяволы в зеркале экрана. М.,1982.
 Конвейер грез и психологическая война. М.,1986.
 Мерлин Монро. М.,1991.
 Коммерция и искусство: враги или союзники?. – М., 1992.

РЕЙЗЕН ОЛЬГА КИРИЛЛОВНА

Род. В 1956 году

Окончила ВГИК (1978). Кандидат искусствоведения (1986). Ведущий научный сотрудник НИИ киноискусства. Преподает во ВГИКе с 1999 года.

Специалист в области зарубежного киноискусства, переводчик. Участвовала в создании многочисленных справочных изданий и энциклопедий. В 1993-1994 была выпускающим редактором журнала «Видео-Асс Санрайз». Автор сценариев ряда документальных фильмов («Один день Олега Николаевича», «Пройдут мимо скоморохи», «Лицо кавказской национальности»).

Публикуется в массовой кинопрессе и научных сборниках по проблемам киноискусства (пишет преимущественно о зарубежном кино). Участник многих международных симпозиумов и конференций по проблемам киноискусства.

Библиография /книги О.К.Рейзен/:

Бродячие сюжеты в кино. М., 2002.

РЫБАК ЛЕВ АРОНОВИЧ

6 мая 1923 - осень 1988

Окончил Московский государственный университет /1950/ и Московский педагогический институт/1956/. Был одним из активных деятелей Союза кинематографистов и Совета по кинообразованию. Лауреат премии Союза кинематографистов по киноведению и кинокритике. В течение многих лет работал учителем, затем - редактором в журнале "Искусство кино". Последние 15 лет жизни занимал пост главного редактора издательского отдела Всесоюзного бюро пропаганды киноискусства /ВБПК/.

Публиковался по проблемам киноискусства и кино/медиаобразования с 1964 года. Печатался в журналах: "Искусство кино", "Сов.экран" и др.

Автор нескольких монографий о творчестве известных российских кинематографистах: Сергее Герасимове, Михаиле Швейцере, Марке Бернесе, Леониде Куравлеве. Будучи по своей первой профессии учителем литературы, Лев Рыбак до конца своих дней редактировал книжную серию "Кино и школа", в рамках которой и сам опубликовал четыре книги о проблемах экранизаций и медиаобразования.

Библиография /книги Л.А.Рыбака/:

В кадре - режиссер. М.,1974.
 Марк Бернес. М.,1976.
 Прочитано экраном. М., 1975.
 Русская классика на экране. М.,1976.
 Советская литература на экране. М.,1978.
 Наедине с фильмом. М.,1980.
 Как рождались фильмы Михаила Швейцера. М.,1984.
 Леонид Куравлев. М.,1989.

СОРОКИН АНДРЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

Род. 20 июля 1973

Окончил Пензенский педагогический университет (1995). С 1990 по 1995 год руководил клубом юных журналистов во Дворце детского и юношеского творчества. В 1993-1994 работал корреспондентом областной газеты г.Пензы. В 1994-1999 руководил областным центром детской прессы, редактировал областную детскую газету. В 1997-1999 был шеф-редактором общественно-политического еженедельника «Время+». С 1994 по 2001 год занимал должность редактора молодежных программ Пензенской государственной телерадиокомпании, комментатора. С 2002 года директор программ телерадиокомпании «Наш Дом». Автор ряда работ по проблемам медиаобразования.

А.А.Сорокин - неоднократный лауреат, дипломант международных и всероссийских фестивалей телевизионных программ. В 2002 году прошел обучение по курсу менеджмента в телекомпании «Медиа-академия» (Нидерланды).

E-mail: andsorokin@mail.ru

СПИЧКИН АЛЕКСАНДР ВЛАДИМИРОВИЧ

Род. в 1948

Окончил Курганский государственный педагогический институт (1970). Кандидат педагогических наук (1986), профессор Института повышения квалификации и переподготовки работников образования. Один из лидеров движения медиаобразования в России. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, IRFCAM /международного форума исследователей в области медиа, Сидней, Австралия/ и CIFEJ /Международного центра фильмов для детей и молодежи, Монреаль, Канада/. Автор многих статей по проблемам медиаобразования школьников.

Публиковался в российских журналах и научных сборниках, в норвежском журнале “Media i Skolen”, в австралийском журнале “International Research Forum on Children and Media”, шотландском журнале “Media Education Journal” и др. Участвовал в российских и международных конференциях по проблемам медиа и медиаобразования.

Библиография /книги А.В.Спичкина/:

Изучение основ театра и кино в 3-7 классах. Курган, 1994.

Что такое медиаобразование. Книга для учителя. Курган, 1999.

e-mail: alecs@mail.zaoral.ru

СТАРОСТИНА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА

Окончила Пензенский педагогический институт (1984) и киноведческий факультет ВГИКа (1992). Член Союза кинематографистов России и Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. Почетный кинематографист РФ (1998).

В течение многих лет вела занятия по кинообразованию в средних и средних специальных учебных заведениях Пензы. С 1993 года – президент киноклуба «Олимп».

Председатель Пензенского филиала Союза кинематографистов России. Автор и ведущая телепередачи «Видеоклуб» (Пензенское ТВ), цикла кинопросветительских радиопередач. Организатор ряда областных кинообразовательных акций и фестивалей. Публикуется в прессе с 1975 года.

СУРКОВ ЕВГЕНИЙ ДАНИЛОВИЧ

31 октября 1915 - 1988

Окончил Горьковский педагогический институт (1939). Заслуженный деятель искусств России (1970). Работал главным редактором сценарно-редакционной коллегии госкино. С 1969 по 1982 год был главным редактором журнала "Искусство кино". С 1964 по 1988 год преподавал во ВГИКе, вел мастерскую по кинокритике /среди его учеников наибольшую известность получили кинокритик и редактор В.Шмыров, режиссер и киновед О.Ковалов/.

Публиковался по вопросам киноискусства с 30-х годов. Печатался в научных сборниках, в журналах "Искусство кино", "Сов.экран" и др. Автор нескольких книг по проблемам отечественного киноискусства и театра.

Е.Д.Сурков - одна из самых противоречивых фигур отечественного киноведения и кинопедагогике. Обладая несомненным талантом, он нередко становился выразителем требований официальной идеологии своего времени. В конце 80-х годов, находясь в состоянии глубокого морального кризиса, покончил с собой...

Библиография /книги Е.Д.Суркова/:

На драматургические темы. М.,1962.

Амплитуда спора. М.,1968.

Проблемы века - проблемы художника. М.,1973.

В кино и театре. М.,1977.

ТИХОМИРОВА КСЕНИЯ МИХАЙЛОВНА

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института общего среднего образования Российской Академии образования (Москва). Автор многих работ по медиаобразованию, включенному в процесс обязательных занятий в средней школе. В течение ряда лет участвует в научно-педагогическом эксперименте в области медиаобразования в ряде российских школ (руководитель эксперимента – профессор Л.С.Зазнобина). Один из авторов и коллективной монографии “Медиаобразование, интегрированное с базовым” (М., 1999).

ТРОШИН АЛЕКСАНДР СТЕПАНОВИЧ

Род. в 1942 году

Окончил ВГИК (1971). Кандидат искусствоведения (1976), доцент (1995). Член Союза кинематографистов России. Лауреат премий Гильдии киноведов и кинокритиков России (1997, 1999). Ведущий научный сотрудник НИИ киноискусства.

Председатель Правления регионального общественного фонда «Эйзенштейновский центр исследований кинокультуры».

Главный редактор журнала «Киноведческие записки». Наверное, единственный российский специалист по венгерскому киноискусству. Преполагает во ВГИКе с 1991 года.

Публиковался в журналах «Искусство кино», «Киноведческие записки», «Экран», в газетах «Экран и сцена», «Культура», «Ск-Новости» и др., в научных сборниках.

Участник многих международных фестивалей, конференций и симпозиумов.

Библиография (книги А.С.Трошина):

Кинорежиссер Андраш Ковач. М., 1979.

Кино и телевидение. М., 1981.

Поэзия плюс юмор плюс кино. М., 1983.

Кино Венгрии. М., 1985.

ТРУТКО ИННА/ИНТЕРНА/ ИОСИФОВНА

Род. 19 июня 1926

Окончила ВГИК/1949/. Кандидат искусствоведения /1970/, доцент. Член Союза кинематографистов России. С 1960 года до середины 90-х годов преподавала во ВГИКе историю зарубежного кино.

Публикуется по вопросам киноискусства с 1949 года. Печатались в научных сборниках ВГИКа. Автор многих статей по проблемам западного, преимущественно английского и американского кинематографа. Участвовала в создании коллективных монографий, учебных пособий для студентов ВГИКа.

Библиография /книги И.И.Трутко/:

Кино Великобритании/совместно с В.Утиловым/. М.,1970.

История зарубежного кино.Т.2 /совм.с В.Колодяжной/. М.,1970.

Кинематография Венгерской народной республики. М.,1975.

История зарубежного кино/совм.с С.Комаровым, В.Утиловым/. М.,1981.

ТУРИЦЫН ВАЛЕРИЙ НИКОЛАЕВИЧ

Род. в 1938 году

Окончил ВГИК (1961). Кандидат искусствоведения (1964), доцент (1991). Член Союза кинематографистов России.

Препоает во ВГИКе с 1964 года.

Автор, соавтор и редактор-составитель многих учебно-методических пособий и учебников по зарубежному кино.

Публиковался в журналах «Искусство кино», «Киноведческие записки», «Экран» и др.

Библиография (книги В.Н.Турицына):

Рене Клеман. М., 1978.

Художественно-выразительные средства кино. М., 1980.

Кино Испании. М., 1990.

УСЕНКО ЛЕОНИД ВЛАДИМИРОВИЧ

Род. 20 сентября 1934

Окончил Ростовский государственный университет/1957/. Доктор искусствоведения /1993/. Профессор (1998). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России и Союза журналистов России.

В 60-х годах работал литсотрудником и зав.отделом критики в журнале "Дон". В 70-х преподавал в Ростовском государственном педагогическом институте и Кубанском государственном университете. С начала 80-х годов преподает в Ростовском государственном педагогическом университете, руководит аспирантами, читает курс по теории и истории киноискусства, руководит молодежным кино клубом.

Публикуется по вопросам киноискусства и кинообразования с 1956 года. Печатался в журналах "Литературное обозрение", "Огонек", "В мире книг", "Вопросы литературы" и др., в газетах "Наше время", "Литературная газета" и др.

Автор многих работ по проблемам киноискусства, кинообразования /среди них - "Основы киноискусства". Ростов, 1976/.

Участник ряда российских и международных конференций по проблемам культуры, искусства, кинообразования.

УСОВ ЮРИЙ НИКОЛАЕВИЧ

28 июля 1936 – 27 апреля 2000

Беспорный лидер российского медиаобразования в течение нескольких десятилетий, он окончил киноведческий факультет ВГИКа в 1972 году. Кандидат искусствоведения/1974/, профессор, доктор педагогических наук/1989/: защитил диссертацию по проблемам кинообразования школьников. В течение ряда лет был членом Правления Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. В 70-х - 90-х заведовал лабораторией экранных искусств в НИИ художественного образования Российской Академии образования /Москва/, руководил аспирантами и докторантами, преподавал в Московском кинолицее, руководил масштабными экспериментами по кинообразованию в десятках московских школ. Участвовал в ряде международных конференций по кинообразованию и художественному воспитанию. Был одним из организаторов российско-британских семинаров по медиаобразованию в середине 90-х годов.

Публиковался по вопросам медиаобразования с начала 70-х годов. Печатался в научных сборниках, в журналах «Сов.экран», «Педагогика», «Кинемеханик», «Народное образование», «Телевидение и радиовещание», «Искусство кино», «Специалист», «Искусство и образование», «Искусство в школе» и др.

Автор книг по проблемам теории и методики кинообразования школьников и студентов. В последние годы работал над концепцией медиаобразования на аудиовизуальном материале.

Библиография /книги Ю.Н.Усова/:

Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. - Таллин, 1980.

Программа факультативного курса "Основы киноискусства". М.,1986.

Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учеников 7-10 классов. Таллин, 1987.

Основы аудиовизуальной культуры /совм.с Л.Баженовой, Е.Бондаренко/.М.,1991.

Основы экранной культуры. - М., 1993.

В мире экранных искусств. М.,1994.

УТИЛОВ ВЛАДИМИР АЛЕКСАНДРОВИЧ

Род. 9 ноября 1937

Окончил сценарно-киноведческий факультет ВГИКа /1961/. Доктор искусствоведения (2000), профессор (1993). Член Союза кинематографистов России. С 1964 года преподавал историю зарубежного кино во ВГИКе. В 90-х годах преподавал на высших двухгодичных курсах по подготовке кинопедагогов. С 1998 года - декан сценарно-киноведческого факультета ВГИКа. С 2001 – и.о. зав.кафедрой киноведения ВГИКа.

Публикуется по вопросам киноискусства с 1958 года. Печатался в научных сборниках ВГИКа, в журналах "Искусство кино", "Сов.экран" и др. Автор нескольких глав в коллективных монографиях "Кино Великобритании"/М.,1970/, "История зарубежного кино"/М.,1981/, книг по истории западного кино, из которых самой значительной, вероятно, можно считать монографию о Вивьен Ли. Над этим трудом, выдержавшим несколько изданий, Владимир Утилов работал в общей сложности несколько десятилетий. К сожалению, многие из его трудов 70-х-80-х годов носят отчетливый идеологический отпечаток в ущерб собственно искусствоведческому анализу.

Библиография /книги В.А.Утилова/:

Чарльз Лаутон. М.,1973.

Кино Болгарии. М.,1974.

Вивьен Ли. М.,1980. М.,1992.

Кризис буржуазной идеологии и западный экран. М.,1982.

Критика леворадикальных тенденций в кинематографе Западной Европы. М., 1988.

Очерки истории мирового кино. М.,1991.

ФЕДОРОВ АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ

Род. 4 ноября 1954

Окончил киноведческий факультет ВГИКа/1983/, аспирантуру (1986) и докторатуру (1993) Института художественного образования Российской Академии образования (Москва). Доктор педагогических наук/1993/: защитил диссертацию по медиаобразованию в высшей школе. Профессор/1994/. Лауреат премии Союза кинематографистов по кинокритике и киноведению/1983/. Лауреат научно-исследовательских грантов по гуманитарным наукам: Российского гуманитарного научного фонда(1999-2000 и 2001-2003), Президента Российской Федерации (2001), Министерства образования России (1997-2000), грантов Института "Открытое общество" по различным направлениям исследований в области гуманитарных наук (1997-2002), американского фонда Мак-Артуров (1997), немецкого фонда DAAD (2000), Швейцарского научного фонда (2000). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, Союза кинематографистов России, IRFCAM /Международного форума исследователей в области медиа, Сидней, Австралия/ и CIFEL /Международного центра фильмов для детей и молодежи, Монреаль, Канада/. Работал в прессе, преподавал в школе, был членом редколлегии журнала "Экран" /Москва/. С 1987 года заведует кафедрой социокультурного развития личности ТГПИ, читает курсы по медиаобразованию, руководит аспирантами по тематике медиаобразования. Преподает также в Российском Новом университете (РОСНОУ).

Публикуется по вопросам киноискусства и медиаобразования с 1978 года. Печатался в научных сборниках, в журналах «Экран», «Мнения», «Вестник Российского гуманитарного научного фонда», «Кинемеханик», «Искусство кино», «Видео-Асс Премьер», «Видео-Асс экспресс», «Видеомагазин», «Специалист», «Встреча», «Искусство и образование», «Alma Mater: Вестник высшей школы» (Москва), «Новини киноекрана/Украина/, «Кино/Литва/, "Cinemaction", "Panoramiques"/Франция/, "Cineaste", "Film Threat", "Audience"/США/, "Canadian Journal of Communication" (Канада), "International Research Forum on Children and Media" (Австралия), "Media i skolen" /Норвегия/, "MERZ: Medien + Merziehung" (Германия) и др., в газетах "Культура", "Арт-фонарь", "Экран и сцена", "СК-Новости", "Неделя", "Учительская газета", «Литературная газета», "Новая городская газета", "Наше время" и др.

Автор нескольких книг по проблемам российского киноискусства, теории, истории и методике медиаобразования. Неоднократно участвовал в работе зарубежных международных фестивалей и международных научных конференций по проблемам медиаобразования (Оберхаузен-1994, Женева-1996, 2000; Париж, ЮНЕСКО-1997, Монреаль-1997, Сан-Паулу-1998, Вена, ЮНЕСКО-1999, Салоники-1999, 2001, Торонто-2000 и др.).

Библиография /книги А.В.Федорова/:

"За" и "против": Кино и школа. М.,1987.

Трудно быть молодым: Кино и школа. М.,1989.

Видеоспор: кино - видео - молодежь. Ростов, 1990.

Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств /кино, телевидение, видео/. Таганрог, 1994.

Киноискусство в структуре современного российского художественного воспитания и образования. Таганрог, 1999.

Медиаобразование: История, теория и методика. – Ростов, 2001.

e-mail: fedor@pbox.ttn.ru

<http://www.mediaeducation.boom.ru>

<http://www.medialiteracy.boom.ru>

<http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov.shtml>

<http://www.tmei.ttn.ru/media/MediaEducation>

ШАРИКОВ АЛЕКСАНДР ВЯЧЕСЛАВОВИЧ

Род. 28 апреля 1951

Окончил Московский государственный педагогический институт. Кандидат педагогических наук (1989). После окончания аспирантуры, работал научным сотрудником в лаборатории экранных искусств НИИ художественного образования, в лаборатории НИИ средств обучения Российской Академии образования. В настоящее время – руководитель социологической службы Российской телерадиовещательной компании (РТР). Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. Преподает в московских вузах.

Практически первым в России стал изучать опыт зарубежного медиаобразования. Печатался во многочисленных научных сборниках по проблемам медиа и медиаобразования, в российских и британских журналах. Автор нескольких книг, посвященных социологии медиа, медиаобразованию и медиакультуре. Разработал ряд учебных программ по медиаобразованию. Участвовал во многих международных конференциях, посвященных проблемам медиа и медиаобразования (Франция, Испания, Великобритания и др.). В 2000 году прочел цикл лекций в Сорбонне.

Библиография (книги, научные исследования А.В.Шарикова):

Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников. М., 1989.

Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М., 1990.

Содержание, формы и методы медиаобразования в СССР (Аннотированный библиографический указатель). Совм. с Т.В.Строгановой. М., 1991.

Экспериментальные программы медиаобразования (Совм. с Е.А.Черкашиным). М., 1991.

Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М., 1991.

Ритмы городской телеаудитории. М., 1997.

Российские подростки в информационном мире (Совм. с С.Б.Цымбаленко и С.Н.Щегловой). М., 1998.

e-mail: a.sharikov@vesti-rtr.com

ШИЛОВА ИРИНА МИХАЙЛОВНА

Род. 16 декабря 1937 года

Окончила ВГИК (1962). Кандидат искусствоведения (1969). Член Союза кинематографистов России. Зав. сектором междисциплинарных исследований НИИ киноискусства, член редколлегии журнала «Киноведческие записки». Преподает во ВГИКе с 1993 года.

По вопросам киноискусства публикуется с 1965 года. Печаталась в научных сборниках, в журналах «Киноведческие записки», «Искусство кино», «Экран» и др.

Библиография (книги И.М.Шиловой):

Фильм и его музыка. М., 1973.

Who's Who in the Soviet Cinema. М., 1979 (совм. с Г.Долматовской).

Сов. музыкальный фильм. М., 1980.

Превращения музыкального фильма. М., 1981.

Проблема жанров в киноискусстве. М., 1982.

Кинематограф 80-х. М., 1989.

... И моё кино. М., 1993.

ШМЫРОВ ВЯЧЕСЛАВ ЮРЬЕВИЧ

Род. В 1960 году

Окончил ВГИК (1987). Член Союза кинематографистов России. Президент Федерации кино клубов России. Лауреат премии Союза кинематографистов России в области киноведения и кинокритики, премии кинопрессы. Главный редактор журнала «Кинопроцесс». Преподает во ВГИКе.

По вопросам киноискусства публикуется с начала 80-х годов. Печаталась в научных сборниках, в журналах «Киноведческие записки», «Искусство кино», «Экран», «Кинопроцесс» и др.

Библиография (книги В.Ю.Шмырова):

Изъятое кино. М., 1992. (совм. с Е.Марголитом).

ЮРЕНЕВ РОСТИСЛАВ НИКОЛАЕВИЧ

Род. 13 апреля 1912

Окончил ВГИК /1936/. Доктор искусствоведения /1961/, профессор/1963/. Заслуженный деятель искусств России/1969/, член Союза кинематографистов России, лауреат премии Союза кинематографистов по киноведению и кинокритике. С 1939 года преподает во ВГИКе, был заведующим отделом в НИИ киноискусства /Москва/. Неоднократно участвовал в работе международных кинофестивалей (Канн, Берлин, Венеция, Москва и др.).

По вопросам киноискусства и медиа публикуется с 1937 года. Печатался в многочисленных научных сборниках по теории и истории отечественного и зарубежного киноискусства, в журналах "Искусство кино", "Сов.экран" и др., в газетах "Сов.культура", "Сов.кино", "Правда" и др. В 60-х-80-х годах был одним из самых влиятельных представителей официальной кинокритики, получавших аккредитацию на крупнейших международных кинофестивалях. Автор монографий о Сергее Эйзенштейне, Александре Довженко и других видных деятелях отечественного кинематографа, работ по истории, жанровым и идеологическим проблемам киноискусства. Написал сценарии нескольких документальных фильмов, рассказывающих в основном о российских кинорежиссерах.

Библиография /книги Р.Н.Юренева/:

Григорий Александров. М., 1939.

Алексей Каплер. М., 1940.

Советский биографический фильм. М., 1949.

Александр Довженко. М., 1959.

Кино за рубежом. М., 1961.

Эйзенштейн. М., 1962.

Советская кинокомедия. М., 1964.

Смешное на экране. М., 1964.

Канн-Москва-Венеция. М., 1964.

"Броненосец Потемкин" Сергея Эйзенштейна. М., 1965.

Новаторство и традиции сов. кино. М., 1965.

Искусство, рожденное Октябрем. М., 1968.

Кинорежиссер Евгений Червяков. М.,1972.
 Советское киноведение. М.,1977.
 Краткая история советского кино. М.,1979.
 Александр Медведкин, сатирик. М.,1981.
 Книга фильмов. М.,1981.
 Чудесное окно: Краткая история зарубежного кино. М.,1983.
 Эйзенштейн. Замыслы. Фильмы. Метод. В 2-х т. М.,1985.М.,1988.
 Новаторство советского киноискусства. М.,1986.
 Кино Японии послевоенных лет. М.,1993.
 Мой милый ВГИК. М.,1994.
 Сов.кино 30-х годов. М., 1997.
 Краткая история киноискусства. М., 1997.

ЯКУШИНА ЕКАТЕРИНА ВИКТОРОВНА

Научный сотрудник лаборатории технических средств обучения медиаобразования Российской Академии образования. Основная тема исследования: «Интернет в аспекте медиаобразования». Тема диссертационного исследования: «Модель обучения подростков работе в Интернет и разработка методики обучения школьников работе с информацией в Сети с помощью данной модели». Цель - обеспечение эффективной смысловой обработки информации в аспекте медиаобразования. Исследование направлено на обучение начинающих пользователей использованию Интернета, как средства

получения, переработки и представления критически осмысленной, учебно-значимой информации с целью повышения качества формального образования. Е.В.Якушина - автор многих статей и учебных пособий по проблемам Интернет/медиаобразования.

Создатель и редактор сайта "Медиаобразование в России" <http://www.mediaeducation.ru> и ведущая образовательного сектора на сайте некоммерческого партнерства "Человек - информационное общество" <http://phis.org.ru>, ведущая форума, посвященного проблемам медиаобразования и Интернет-образования: <http://www.phis.org.ru/education/forum.html>

Преполагает в Московском Центре Интернет - образования.

e-mail katerina@mediaeducation.ru

Home page <http://www.mediaeducation.ru/staf/hp-katerina.shtml>

ЯСТРЕБЦЕВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

Род. 27 мая 1952

Окончила Московский государственный институт культуры (1976) и аспирантуру Института общего среднего образования Российской Академии образования (1991). Кандидат педагогических наук (1992). Действительный член Российской Академии Интернета.

Преподавала в школе, работала библиотекарем Министерства общего и среднего специального образования СССР, заведовала филиалом библиотеки. В 1971-1981 годах работала научным редактором издательства "Высшая школа". С 1981 года – старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник Института общего среднего образования Российской Академии образования. В настоящее время - заведующая научно-исследовательской группой "Школьная медиатека" Института общего среднего образования РАО. В 1993-1995 годах - координатор общественного движения в образовании "Видеотоварищество" (совместно с Я.С.Быховским). В 1991-1998 годах - главный редактор литературно-художественного журнала, написанного и нарисованного детьми и для детей "Недоросль"(Агентство ЮНПРЕСС). Была координатором и со-директором Интернет-программ, проводимых некоммерческой американской организацией "Project Harmony, Ink." и российской организацией "Проект Гармония" ("Программа межшкольных связей по Интернет" (1996-1999), "Обучение и доступ к Интернет"(1999-2000), преподавала в Московском обучающем центре Федерации Интернет-образования (2000-2001); специалист Отдела школьных библиотек и медиатек МО РФ - с окт. 2001 - по настоящее время.

Е.Н.Ястребцева организовала и провела большое количество семинаров по проблемам новых информационных и педагогических технологий, четыре международных школы юных журналистов, три международных конференции учителей-предметников, использующих в своей работе Интернет-технологии.

По вопросам медиаобразования публикуется с 1990 года. Печаталась в многочисленных научных сборниках, в журналах "Педагогика", "Компьютер и образование", "Информатика и образование", "Школьная библиотека", "Международное сотрудничество", "Открытое общество", "Мультимедиаобразование", "Вестник медиаобразования", "Production de jouhauxet alhabetion" (CLEMI/UNESCO), в газетах : "Учительская газета", "Первое сентября» и др.

Автор более 150 научно-педагогических работ по проблемам использования средств новых информационных технологий (видеоматериалов, Интернет-ресурсов) в учебной деятельности, организации условий для проведения в школе подобной деятельности.

Библиография (книги Е.Н.Ястребцевой):

Как создать в школе медиатеку. М., 1994.

Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. М., 1998 (переиздано в 1999, 2000, 2001).

Моя провинция - центр Вселенной: Развитие региональных сетевых инициатив М.,1999 (переиздано в 2000, 2001). (совм.. с Я.С.Быховским).

<http://www.ioso.ru/scmedia/publications.htm>

e-mail: elenay@ioso.ru

Глава 3. Медиаобразование за рубежом

3.1.Медиаобразование в контексте теории «диалога культур»

Данный параграф написан совместно с А.А.Новиковой при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда, грант № 01-06-000027а

Современный мир трудно представить без медиа - средств массовой коммуникации (традиционно сюда принято включать печать, прессу, телевидение, кинематограф, радио, звукозапись и систему Интернет). Особую значимость в жизни человечества медиа приобрели за последние 40-50 лет. Медиа сегодня – это одна из важнейших сфер в жизни людей всей планеты. Американские социологи подсчитали, что в среднем американец, проживший до 75 лет, располагает примерно 50 годами активной, лишенной сна деятельности. И ровно 9 лет из них он тратит только на то, чтобы... смотреть телевизор (5, 67). Только в середине 90-х годов XX века американские потребители истратили 56 миллиардов долларов на разного рода медиапродукцию. Из них - \$5,4 миллиарда на билеты в кино, \$23 миллиарда на кабельное телевидение, \$12 миллиардов на музыкальные диски, \$15,3 - на видеокассеты. При этом каждая четвертая американская семья уже имела домашний компьютер (6, 130). На рубеже XXI века без медиа немислимо социокультурное развитие нации практически во всех областях, включая, разумеется, образование.

Начиная с 60-х годов XX века в ведущих странах мира (Великобритания, США, Канада, Австралия, Франция и др.) в педагогической науке сформировалось специфическое направление «медиаобразование», призванное помочь школьникам и студентам лучше адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, уметь анализировать медиатексты и т.д. Так, в канадской провинции Онтарио с 1987 года медиаобразование стало обязательным компонентом обучения в 5000 средних школах с 7 по 12 классы. Несколько позже медиаобразование было внедрено в школьное обучение всех провинций Канады. В Австралии медиаобразование имеет аналогичный статус с 1990 года (также с 1 по 12 классы средней школы). Медиаобразование интегрировано в уроки родного языка в современных школах Великобритании, где, к примеру, 25000 16-летних старшеклассников и 8000 студентов университетов выбрали курс медиа для сдачи итоговых экзаменов (5, 58). Кстати, интенсивному развитию медиаобразования во многих странах способствовала экспансия американских средств массовой коммуникации: многие европейские медиапедагоги пытались и пытаются развивать так называемое «критическое мышление» учащихся, чтобы помочь им противостоять воздействию заокеанской массовой культуры.

Еще в 1989 году Совет Европы, руководствуясь документами ЮНЕСКО, принял «Резолюцию по медиаобразованию и новым технологиям», где говорится: «Медиаобразование должно готовить людей к жизни в демократическом гражданском обществе. Людям нужно дать понимание структуры, механизмов и содержания медиа. В частности, людям нужно развивать способности независимого критического суждения о содержании медиа. (...) Призная решающую роль медиа как телевизионного, радио, кинематографического и т.д. опыта детей, медиаобразование должно начинаться как можно раньше и продолжаться все школьные годы в качестве обязательного для изучения предмета» (4).

Медиаобразование основано на изучении медиакультуры. А «культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих культур. (...) культура – это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления. (3, 289), культура – это изобретение «мира впервые». Культура – в своих произведениях – позволяет нам – автору и читателю – как бы заново породить мир» (3, 290). При этом каждый индивид есть – потенциально – целостная, способная бесконечно развивать себя, культура» (3, 296). И если говорить о художественной культуре, о медиакультуре, то здесь «автор воплощает себя в отщепленной от него сгусток материальной формы; читатель (слушатель, зритель) ничего не производит «во плоти», он домысливает и «доводит» произведение «до ума» – только в своем воображении, памяти, разуме. И только в таком взаимодополнении произведение – и культура в целом – может существовать» (3, 296).

Современное чрезвычайно интенсивное развитие средств массовой коммуникации (медиа), на наш взгляд, еще острее высветило основательность и актуальность философской теории «диалога культур», разработка которой была начата М.М.Бахтиным и продолжена В.С.Библером. Действительно, «культура нововременного мышления – это культура «втягивания» всех прошлых и будущих культур в единую цивилизационную лестницу» (3, 8). И именно медиакультура на новом уровне технических возможностей (спутниковое телевидение, видео, Интернет и т.д.) эффективно способствует такому объединению, создает невиданные прежде возможности для диалога культур в глобальном (диалог культур наций, стран), в межличностном, и в интровертном (внутриличностном) уровнях. Медиаобразование опирается на возможности «диалога культур», который позволяет избежать национальной замкнутости, выйти на уровень сопоставления, сравнительного анализа различных дидактических подходов в различных странах планеты, а, следовательно, постоянно совершенствовать педагогическую теорию и методику.

М.М.Бахтин (1; 2) пришел к теории «диалога культур» через анализ проблемы «другого». Так, по его мнению, автор произведения (говоря современным языком, – автор медиатекста) «должен стать другим по отношению к себе самому, взглянуть на себя глазами другого» (1, 99). Да и «мы постоянно и напряженно подстерегаем, ловим отражения нашей жизни в плане сознания других людей, и отдельных ее моментов и даже целого жизни, учитываем и тот совершенно необычный ценностный коэффициент, с которым подана наша жизнь для другого, совершенно отличный от того коэффициента, с которым она переживается нами самими в нас самих» (1, 99). При этом «положительно значимым в своей сплошной данности мир становится для меня лишь как окружение другого. Все ценностно завершающие определения и характеристики мира в искусстве и эстетизированной философии ценностно ориентированы в *другом* – герое его. Этот мир, эта природа, эта определенная история, эта определенная культура, это исторически определенное мировоззрение как положительно ценностно утверждаемые помимо смысла, собираемые и завершаемые памятью вечной суть мир, природа, история, культура человека-другого. Все характеристики и определения наличного бытия, приводящие его в драматическое движение, от наивного антропоморфизма мифа (космогония, теогония) до приемов современного искусства и категорий эстетизирующей интуитивной философии: начало и конец, рождение – уничтожение, бытие – становление, жизнь и проч. – горят заемным ценностным светом *другости*. (...) Из сказанного следует, что душа и все формы эстетического воплощения внутренней жизни (ритм) и формы данного мира, эстетически соотнесенной с душой, принципиально не могут быть формами чистого самовыражения, выражения *себя* и *своего*, но являются формами отношения к *другому* и к его самовыражению» (1, 195).

Эти мысли М.М.Бахтин продуктивно развивал во многих своих работах. К примеру, в статье «Проблема автора» он утверждает, что «человек – организующий формально-содержательный центр художественного видения, притом *данный*

человек в его ценностной наличности в мире. Мир художественного видения есть мир организованный, упорядоченный и завершённый помимо заданности и смысла вокруг данного человека как его ценностное окружение: мы видим, как вокруг него становятся художественно значимыми предметные моменты и все отношения – пространственные, временные и смысловые. Эта ценностная ориентация и уплотнение мира вокруг человека создают его энергетическую реальность, отличную от реальности познавательной и этической (реальности поступка, нравственной реальности единого и единственного события бытия), но, конечно, не индифферентную к ним. Далее мы убедились в глубоком, принципиальном целостном различии *я* и *другого*, различии, носящем событийный характер: вне этого различия не возможен никакой ценностно весомый поступок. *Я* и *другой* суть основные *ценностные категории*, впервые делающие возможной какую бы то ни было *действительную оценку*» (1, 238).

Известно, что М.М.Бахтин большую часть своей жизни прожил в тоталитарном обществе, которое всеми возможными средствами и методами ограничивало и строго дозировало любую информацию. Особенно, если эта информация исходила от *других* стран, мировоззрений, культур, отдельных выдающихся личностей (кстати, тому прямо свидетельство и то, что немалое число философских, культурологических, искусствоведческих работ самого М.М.Бахтина так и не были опубликованы при его жизни). Следовательно, и его теория «диалога культур» трактовалась официальными отечественными идеологами тех времен в усеченном или искаженном виде. М.М.Бахтина (он скончался в 1975 году) не довелось дожить и до бурного развития медиа, позволившего любому человеку с помощью персонального компьютера и телемонитора не только получать информацию из разнообразных источников всех стран мира – на любом языке и в любое время, но и осуществлять реальный диалог с людьми и организациями разных континентов, размещать свои тексты в системе Интернет и т.д. Однако ему удалось еще в «доинтернетную» эру подготовить почву для фундаментальных трудов другого нашего соотечественника В.С.Библера, который, опираясь на труды М.М.Бахтина, продолжил его исследования на новом витке спирали человеческой цивилизации.

Именно В.С.Библеру принадлежит ныне широко известный тезис, что на рубеже XX и XXI веков обозначилось отчетливое «смещение эпицентра всего человеческого бытия – к полюсу культуры» (3, 3). Далее В.С.Библер отмечал существенное отличие так называемого Нового времени от прошлых веков развития человеческой цивилизации: «Диалог различных разумов осуществляется в Новое время в форме диалога нововременного разума с самим собой (разум, рассудок, - интуиция, - здравый смысл...), а другие формы разумения выпрямлялись и вытягивались в линию восходящего познания. Но с другой стороны, именно в форме «Познающего разума» (в форме внутреннего микро диалога) только и возможна решающая трансформация в разум диалогический, в разум культуры» (3, 8). Отсюда понятна «необходимость перехода от философской логики «наукоучения», характерной для «разума познающего» (XVII–XIX веков), - к разуму, стремящемуся познать культуру» (3, 11).

Следуя идеям М.М.Бахтина, В.С.Библер резонно утверждал, что «разум культуры актуализируется именно как разум общения (диалога) логик, общения (диалога) культур» (3, 14). Бесспорно, тут возможен диалог на микроуровне (внутренний диалог) и на макроуровне (внешний диалог между индивидами, человеческими сообществами, ассоциациями, системами образования, нациями, странами и т.д.). Действительно, «феномен культуры – и в обыденном его понимании, и в глубинном смысле – всё более сдвигается в центр, в средоточие человеческого бытия, пронизывает (знает ли человек об этом или нет...) все решающие события жизни и сознания людей» (3, 261). С этим нельзя не согласиться, – к примеру, даже самый неразвитый подросток все равно находится сейчас в том или ином культурном поле. А мир современного школьника, его увлечения сегодня во многом связаны с медиакультурой, будь это компьютерные игры, телешоу, интернетные «чаты» и пр. Не задумываясь, не анализируя, такой подросток все равно впитывает некую «культурообразную» информацию, «читает» «медiateксты», вступает в диалог с медиа и со своими сверстниками...

Не менее важным является феномен стирания национальных и государственных границ, свойственный нынешнему культурному и образовательному процессу. Именно на рубеже XXI века произошло «смещение и сближение современных культур Запада и Востока, Севера и Юга, Европы, Азии, Африки, Латинской Америки. Сближение и взаимообоснование этих спектров в сознании и мышлении каждого современного человека. На грани такого сближения сама идея культуры (как грани культур) приобретает решающее экзистенциальное значение в нашем повседневном сознании и бытии» (3, 263). Вот почему современная личность «существует, сознает и мыслит в промежутке многих культур» (3, 373). В этом контексте кажется наивной и нелепой сама постановка такого, например, вопроса: «А нужно ли нам, россиянам, знать или изучать культурные или образовательные процессы в Америке или во Франции?». Бесспорно, на протяжении многих десятилетий российская педагогическая школа гордилась своими теоретическими и методическими достижениями, находясь при этом как бы в замкнутом информационном пространстве, ограниченном цензурой. При этом чем теснее *другая* информация из сферы образования и культуры в целом во временном отрезке приближалась к Новому времени, тем меньше эта информация допускалась в российскую социокультурную сферу 20-х – 80-х годов XX века.

И только теперь, на рубеже XXI века, в мировом сообществе «и в теоретическом, и в художественном мышлении формируется новая всеобщая ориентация разума на идею взаимопонимания, общения через эпохи, а классическая ориентация на «человека образованного и просвещенного», восходящего по лестнице познания, всё более оказывается не доминантой, а только одной из составляющих нового разумения» (3, 271).

Весьма важной представляется нам и мысль В.С.Библера о том, что во второй половине XX века «в процессе (и особенно – в перспективах) так называемой «научно-технической революции» активной формой деятельности людей (...) всё более отчетливо становится не деятельность в мегаколлективах (...), но деятельность в *малых творческих группах*» (3, 274). В самом деле, новые информационные технологии (прежде всего - в сфере медиа) позволили относительно небольшим группам творчески мыслящих личностей создавать разного рода глобальные, всемирные проекты в таких сферах, как торговля, искусство, образование и т.д. Сегодня 2-3 человека могут создавать разветвленные интернетные сайты по дистанционному обучению на самых различных уровнях и по самым разными предметам и темам. Сегодня любая «малая творческая группа» может создать библиотечные банки данных, грандиозные виртуальные энциклопедии и т.д. Таким образом, реализуются невиданные прежде образовательные возможности. И опять-таки «диалог культур» становится еще более интенсивным и продуктивным.

Этому способствует и то, что во всем мире стремительно увеличивается количество свободного времени, сфера досуга. Подтверждение этих наших размышлений мы также можем обнаружить у В.С.Библера: «Рост свободного времени

(...) становится всё более серьезным социальным феноменом» (3, 275). Следовательно, одна из задач современной педагогики – разработка культурно-ценностной организации досуга детей и молодежи, поддержка интересных творческих начинаний, борьба с такими, увы, популярными «формами досуга», как потребление наркотиков, алкоголя, самоутверждение через насилие над сверстниками и т.д. И здесь опять нельзя не отметить большие возможности медиаобразования молодежи, как одного из путей развития творческой и гуманной личности, возможности «диалога культур» в этом педагогическом направлении.

Примечания

1. Бахтин М.М. Работы 1920-х годов. – Киев: Next, 1994. – 384 с.
2. Бахтин М.М. Эстетическое наследие и современность. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1992. – 167 с.
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
4. Council of Europe (1989). *Resolution on Education and Media and the New Technologies. Paragraph 5.* Strasbourg: Council of Europe.
5. Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), 58-69.
6. Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information.* Mahwn, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.

3.2. Медиаобразование в Канаде

This work was supported by the Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation, grant No.: 18/2000.

Известно, что Канада – родина знаменитого теоретика медиа – Маршалла Маклюэна (М. McLuhan - 11; 12; 13). Именно он еще в 50-е годы разработал первый в стране специальный учебный курс, касающийся изучения медиакультуры. Сегодня Канада – одна из наиболее продвинутых стран мира в области медиаобразования. Во всяком случае, медиакультура здесь неотъемлемый компонент школьных учебных планов по английскому языку (8; 9; 10). Курсы по медиа читаются практически во всех канадских университетах. Почти в каждой канадской провинции существует своя ассоциация деятелей медиаобразования, которая проводит научно-методические конференции, выпускает медиаобразовательную периодику (газеты, журналы), публикует учебно-методические материалы и т.д. Один из лидеров канадской медиапедагогики К. Ворсноп (С. Worsnop) полагает, что медиа необходимо изучать не только, чтобы дать школьникам или студентам те или иные знания, но потому, что медиа сегодня – это наша окружающая среда, и было бы неразумным игнорировать то, что нас окружает (21, 43). Думаю, что такая позиция может убедить многих скептиков, считающих, что в школе нужно, к примеру, изучать экологию, но не следует изучать медиакультуру...

Как и во многих других странах, история медиаобразования в Канаде началась с курсов по основам киноискусства. В 60-х годах XX века кинообразование стало обычным явлением в канадских средних школах (2, 140). Это движение получило название “Screen Education” – «Экранное образование» (19, 3). В эти же годы была создана первая организация, объединившая канадских медиапедагогов – Канадская ассоциация экранного образования (CASE: Canadian Association for Screen Education), которая в 1969 году провела первую масштабную национальную конференцию в Торонто. В 70-х движение медиаобразования в Канаде испытывало серьезные трудности из-за недостатка финансирования и отсутствия целенаправленной государственной поддержки. Несмотря на это в апреле 1978 года, в Торонто была основана Ассоциация медиаграмотности (Association for Media Literacy – AML) под руководством Б. Дункана (B. Duncan). Теперь эта организация насчитывает свыше тысячи членов.

Однако, начиная с 80-х годов, ситуация резко изменилась. В 1986 году совместными усилиями Ассоциации медиаграмотности и Министерства образования провинции Онтарио был выпущен солидный учебник по медиаобразованию – Media Literacy Resource Guide (6), вскоре переведенный на французский, испанский, итальянский и японский языки. Ассоциация медиаграмотности систематически организовывала учебные курсы для учителей, проводила конференции. С 1987 года медиаобразование стало составной частью школьного образования в провинции Онтарио, где проживает третья часть 30-миллионного населения Канады.

Не остались в стороне от движения медиаобразования и канадские франкофоны. В сентябре 1990 школьные учителя, преподаватели университетов, деятели медиакультуры Квебека тоже основали Ассоциацию медиаобразования (Association for Media Education in Quebec – AMEQ).

Вскоре аналогичное движение возникает и в остальных канадских провинциях. В октябре 1990 в провинции Манитоба прошла своя учредительная конференция Ассоциации медиаобразования (MAML: Manitoba Association for Media Education). Примерно с того же времени Манитобский университет начал готовить «медиаобразованных учителей» на педагогическом факультете. Осенью 1992 года подобная ассоциация была создана в провинции Новая Шотландия (Association of Media Literacy for Nova Scotia, AML-NS). В 1991 году в Ванкувере была создана Канадская ассоциация медиаобразования (CAME: Canadian Association for Media Education). В 1994 эта ассоциация организовала летние курсы для учителей и стала публиковать учебные пособия и рекомендации. В этом же году Ассоциация заинтересовала своими проектами Министерство образования. В итоге это привело к тому, что осенью 1996 года Британская Колумбия стала первой из западных провинций (2, 156), которая внедрила обязательное изучение медиа в школьный учебный процесс (в курсах по искусству и английскому языку). В 1993 году в Альберте была создана Ассоциация медиакомпетентности (AAMA: Alberta Association for Media Awareness). Цель так же: способствовать медиаобразованию детей и взрослых.

Все канадские региональные ассоциации медиаобразования организовывали конференции и семинары, мастер-классы, публиковали методические рекомендации, сотрудничали с Министерством образования по вопросам разработки школьных учебных планов и программ и т.д. Постепенно всё больше канадских провинций вводило изучение медиа в учебный процесс. В конце концов, многолетние усилия деятелей медиаобразования увенчались триумфальной победой – в сентябре 1999 года изучение медиакультуры стало обязательным для учащихся всех канадских средних школ с 1 по 12 класс. Конечно, канадские провинции имеют свои особенности в области образования. Но координация усилий

медиапедагогов из разных регионов осуществляется помощью Канадской ассоциации медиаобразовательных организаций (Canadian Association of Media Education Organisations: CAMEO:), созданной в 1992 году.

Понятно, что на теорию медиаобразования в Канаде самое серьезное влияние оказали идеи Маршалла Маклюэна (11; 12; 13), хотя достаточно сильное воздействие ощущается и со стороны видных британских медиапедагогов – Лена Мастермана (L. Masterman), Кэри Бэээлгэт (C. Bazalgette), Эндрю Харта (A. Hart). В отличие от США, в Канаде никогда не были популярны идеи «защиты от медиа». Зато идеи развития критического мышления и культурологические теории, пришедшие из Европы, получили куда большее распространение. Впрочем, взамен лаконично сформулированных 6 ключевых понятий, выдвинутых британскими медиапедагогами (К.Бэээлгэт и др.), канадская система медиаобразования предпочитает более широкий понятийный спектр.

К примеру, предлагается восемь следующих ключевых понятий (2, 142-143; 6, 8-10):

- все медиатексты являются результатом целенаправленного конструирования;
- медиа создает реальность;
- аудитория оценивает значение медиатекста с точки зрения таких факторов как пол, раса, возраст, жизненный опыт;
- медиа имеет коммерческое значение;
- медиа содержит идеологические и ценностные сообщения (прямая адаптация знаменитого тезиса М.Маклюэна: “The medium is the message” «Медиа – это сообщение» - А.Ф.);
- медиа имеет социально-политическое значение;
- форма и содержания в медиатексте тесно связаны, каждый вид медиа имеет свои особенности языка, намеков и кодирования реальности;
- каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму.

При изучении различных видов медиа канадские медиапедагоги рассматривают вопросы, связанные с их историей, экономическими механизмами, влиянием на аудиторию, типичными жанрами, персонажами, спецификой языка, ролью рекламы, проблемами насилия и секса в прессе и на экране и т.п. (2, 139-155; 6, 11-32 и др.). При этом большинство деятелей медиаобразования в Канаде выступает против использования медиаобразования исключительно в идеологических целях, для всестороннего изучения технических характеристик создания медиатекстов, включая устройство аппаратуры, как, впрочем, и в целях массовой подготовки будущих специалистов в области медиакритики.

Анализируются и трудности, с которыми сталкиваются учителя и студенты, изучающие средства массовой коммуникации. К примеру, К.Ворсноп справедливо видит одну из главных опасностей в ортодоксальном мышлении, когда учитель думает, что «медиаинформация вредна и вы нуждаетесь в защите от нее» (21, 33). В самом деле, «дети сегодня, конечно, более зависимы от ТВ, чем их родители, но они, скорее всего, менее зависимы, чем их родители в том же возрасте» (21, 34).

Бесспорно, учителя должны уважать мнения учащихся, - пишет К.Ворсноп, - но при этом не стоит забывать, что некоторые из их фаворитов в области медиакультуры прошлых десятилетий могут уже скептически восприниматься учащимися, потому что медиа очень тесно связано с сегодняшним днем (21, 45). На пути эффективного медиаобразования не должны стоять технические трудности. Ведь медиа можно изучать даже не имея видеокамеры или киноаппарата, – используя на практических занятиях фотографии, иллюстрированные журналы, газеты и т.д. В этом плане К.Ворсноп предлагает 186 видов творческих заданий для учащихся, которые в основном не требуют сложной аппаратуры (аннотация, «мозговой штурм», рисунок, коллаж, плакат, кроссворд, дневник, дискуссия, драматизация, эссе, интервью, репортаж, рецензия, сценарий, игра и т.д.).

Вот лишь некоторые из этих оригинальных творческих заданий:

- как давно возникла медиакультура? Подготовьте сообщение на тему «Краткая история развития медиа»;
- как присутствие или отсутствие масс-медиа влияет на общество? Представьте себе, что вам надо рассказать о медиа человеку, который никогда с ним не сталкивался. Напишите короткое эссе о влиянии медиа (21, 102);
- выделите типичных персонажей игровых видов медиа (фильмов, рассказов, телепередач) (21, 118);
- используя фрагменты из разных журналов, составьте новый журнал для новой аудитории (21, 146).

В качестве одного из заданий рекомендуется дискуссия о фильме (телепередаче и т.д.). При этом учащиеся должны рассказать о том, что им нравится, а что не нравится в конкретном медиатексте. Российские лидеры медиаобразования (Ю.Н.Усов, О.А.Баранов и др.) разработали подробные планы подобных дискуссий (с вопросами учителя, четко выделенными этапами дискуссии и т.д.). Для канадского подхода к медиаобразованию, по-видимому, характерна иная позиция. Учащимся дается возможность свободно, без предложенной учителем схемы или структуры изложить свое мнение в дискуссии...

Известно, что в российской медиапедагогике проблеме оценки знаний и умений аудитории никогда не уделялось особого внимания. Вероятно, по причине того, что медиаобразование в России еще не получило обязательного для обучения школьников и студентов статуса. До сих пор российские учителя, увлеченные медиаобразованием, радуются уже самой возможности вести медиауроки. Но, так как в Канаде медиаобразование стало обязательным во всех школах, возникла проблема оценки соответствующих знаний и умений учащихся, необходимость разработки инструментария такого рода оценки и т.д. Так была сконструирована пятиуровневая шкала для оценки содержания выполненных учащимися заданий (с учетом валидности, аутентичности, достоверности и достаточности). Такого рода шкала позволяет более точно оценить творческие работы учащихся, так как один и тот же ученик может, к примеру, получить «хорошо» за идею своей работы, но «плохо» за ее техническое исполнение (22, 51).

Крупнейшим событием не только для канадского, но и для международного медиаобразования стала всемирная научно-методическая конференция “Summit 2000: Children, Youth and the Media – Beyond the Millennium”, с успехом прошедшая в Торонто в мае 2000 года. В этом форуме приняли участие делегаты 54 стран, включая Канаду, США, Францию, Великобританию, Германию, Италию, Австралию, Китай, Индию, Японию, Бразилию и Россию. Гигантский Конгресс-центр, находящийся рядом с самой высокой в мире телебашней, предоставил свои многочисленные залы и уникальные технические возможности для этого крупнейшего медиафорума, когда-либо проходившего в Северной Америке.

Главными целями саммита его организаторы провозгласили поддержку эффективного медиаобразования детей и молодежи, стимулирование распространения лучших учебных программ и практических методик, сближение позиций деятелей медиасферы (продюсеров, дистрибьютеров и авторов фильмов, телепередач и др.) и медиаобразования (педагогов начальной, средней и высшей школы). Были намечены базовые направления для инноваций, для успешного развития медиа и медиаобразования в новом тысячелетии.

Бесспорно, саммит в Торонто дал уникальную возможность для развития сотрудничества между деятелями медиа и медиаобразования различных стран, научных школ и технологических подходов. Многие из них определили стратегию своих будущих совместных проектов в области прессы, радио, телевидения, кино, видео, Интернета и научных исследований в области педагогики. К примеру, канадский деятель медиаобразования и автор нескольких книг и учебников Крис Ворсноп (Ch.Worsnop) рассказал участникам саммита о текущих результатах совместного с автором этих строк проекта, касающегося инструментов оценки уровней восприятия и анализа медиатекстов в молодежной аудитории Канады и России.

Как одному из участников этой конференции, мне довелось побывать и на нескольких мастер-классах. В их числе - на открытом занятии по медиаобразованию, которое провел канадский педагог Вэйн Мак-Ненни (W.McNanney). Он предложил своим слушателям сыграть роли учеников, анализирующих причины массового успеха фильмов в тех или иных странах, показал фрагменты из самых разных фильмов-бестселлеров, выявляя в них параллели, общие закономерности, особенности языка и стиля.

Другие канадские медиапедагоги показали и рассказали о том, как они осуществляют медиаобразование через Интернет (кстати, веб-сайты сегодня имеют все ведущие канадские медиаобразовательные ассоциации) и с помощью передач учебного телевидения. "Изучение взаимоотношений медиа и аудитории: Ключ к успешному медиаобразованию школьников", - так называлась тема выступления Барри Дункана (B.Duncan). Действительно, прежде чем попытаться «медиаобразовать» школьников и студентов, педагог просто обязан изучить свою аудиторию, выяснить вкусы, предпочтения, уровни восприятия учащихся, их способности к аналитической оценке увиденного на экране, прочитанного или прослушанного. Другие канадские исследователи Яна Ягодзински (J.Jagodzinski) и Бриджит Хипфл (B.Hipfl), представили результаты своего проекта изучения восприятия канадской молодежной аудиторией популярного телесериала "Секретные файлы".

Большой интерес слушателей вызвало сообщение лидеров канадского медиаобразования Сары Кроуфорд (S.Crawford) и Джона Пандженте (J.Pungente), описавшее работу уникального телеканала CHUM Television, который с 1989 года успешно осуществляет программу медиаграмотности (Media Literacy Program) для детской аудитории. Франс Обен (F.Aubin) и Мишель Пишетт (M.Pichette) из франкофонной части Канады построили свою презентацию вокруг проблемы школьного медиаобразования в Квебеке.

Сегодня можно с уверенностью сказать, что медиаобразование Канады находится на подъеме и занимает одно из лидирующих позиций в мире.

Лидеры канадского медиаобразования

Ворсноп, Кристофер (Christopher M. Worsnop) – один из лидеров канадского медиаобразования. Его книги широко известны в англоязычном мире. Он родился в Великобритании в семье киномеханика, поэтому еще в детстве всерьез увлекся кинематографом. После окончания колледжа в Кэмбридже К.Ворсноп решил эмигрировать в Канаду. Оказавшись в Торонто в 60-е годы он был одним из наиболее активных школьных кинопедагогов. В 70-х-80-х годах К.Ворсноп писал сценарии, организовывал семинары, посвященные документальному киноискусству, участвовал в медиаобразовательных курсах для учителей, публиковал учебно-методические материалы по кинообразованию. В 90-х годах К.Ворсноп участвует в крупнейших международных конференциях, дает мастер-классы и читает лекции не только в Канаде, но и в Великобритании, США, Новой Зеландии. Работает координатором-консультантом Министерства образования провинции Онтарио (1975-1995). Разрабатывает тесты, занимается исследованиями в области разработки критериев оценки «медиаобразованности» школьников и студентов, возглавляет международный проект (Канада, США, Россия, Венгрия), посвященного этой тематике. Он автор нескольких книг и множества статей, посвященных проблемам кино, медиа и медиаобразования. Его самая известная книга «Экранные образы: идеи для медиаобразования» выдержала уже два издания. Она рассчитана на самую широкую аудиторию - учителей, студентов, родителей, интересующихся тем, что видит на экране их дети. Несмотря на то, что добрая половина текста посвящена проблемам теории медиаобразования, это написано доступным и ясным языком, понятным любому не специалисту в области медиа. Вторая часть книги представляет собой описание эффективной методики медиаобразования в школах и колледжах. В книге «Оценка медиаработы» К.Ворсноп рассказывает о том, как учителям и самим ученикам квалифицированно и обоснованно оценивать знания и умения в области медиа.

Избранные работы К.Ворснопа

- Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication. 180 pp.
 Worsnop, C. (1994). *Popular Culture*. Toronto: McGraw Hill Ryerson.
 Worsnop, C. (1996). *Assessing Media Work*. Mississauga: Wright Communication. 80 p.
 Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication.
 Worsnop, C. (1999). *Media Connections in Ontario*. Mississauga: Wright Communication. 62 p.

Дункан, Барри (Barry Duncan) – создатель и бывший президент Ассоциации медиаграмотности (Онтарио) – Association for Media Literacy. Один из лидеров медиаобразования в Канаде, автор многих статей и книг. Неоднократно читал лекции и проводил мастер-классы по медиаобразованию для учителей Канады и США, выступал с докладами на крупнейших международных конференциях. Член редакционного совета журнала *Telemidium. The Journal of Media Literacy*.

Избранные работы Б.Дункана

- Duncan, B. (1988). *Mass Media and Popular Culture*. Toronto: Harcourt Brace Jovanovich.

Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer.

Duncan, B. et al. (1996). *Mass Media and Popular Culture*. Harcourt Brace.

Кроуфорд, Сэра (Sarah Crawford) – директор отдела медиаобразования на телевизионном канале для детской аудитории CHUM Television (кстати, этот телеканал стал первым в мире, который создал специальный отдел по медиаобразованию). С 1989 года этот отдел занимается разработкой медиапедагогических программ и занимается медиаобразованием учителей. С.Кроуфорд – автор многих статей по медиаобразованию, участница международных конференций.

Избранные работы С.Кроуфорд

Crawford, S. & Pungente J.J. (1999). Canadian Media Education and CHUM Television Ltd: A Case Study in Partnership. In: *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education, UNESCO, 77- 90.

Пандженте, Джон (John J. Pungente) – один из ведущих деятелей медиаобразования в Канаде, автор многих учебных пособий, рекомендаций, учебных планов, статей, лауреат нескольких престижных грантов в области медиакультуры и медиапедагогики. Его труды публиковались не только в Канаде, но и в Великобритании, Австрии, Испании и Мексике. Он также является продюсером учебных видеофильмов по медиаобразованию, неоднократно получавших призы на международных кинофестивалях. Дж.Пандженте – автор ежемесячной телепередачи Scanning the Movies. За последние годы он более 300 раз выступал с лекциями, мастер-классами, презентациями по проблемам медиаобразования в Канаде, Австралии, Британии, Испании, Франции, США, Бразилии и Японии. Был консультантом многочисленных медиаорганизаций (включая телеканалы для детей). В 1995 году Дж.Пандженте избран президентом Канадской Ассоциации медиаобразовательных организаций (CAMEO: Canadian Association of Media Education Organisations). Кроме того, он является директором Jesuit Communication Project в Торонто.

Избранные работы Дж.Пандженте

Pungente, J.J. (1985). *Getting Started on Media Education*. London: Centre for the Study of Communication and Culture.

Pungente, J.J. (1985). *Media Education and the Jesuit Secondary School*. London: Center for the Study of Communication and Culture.

Пьетт, Жак (Piette, Jaques) – профессор факультета литературы и медиа в Шербрукском университете (Universite' de Sherbrook). Занимается теорией медиаобразования. Один из лидеров и консультант Ассоциации медиаобразования Квебека (Association for Media Education in Quebec: AMEQ). Автор нескольких книг и статей по вопросам медиакультуры и медиаобразования, участник международных научных конференций.

Избранные работы Ж.Пьетта

Piette, J. (1985). *Une analyse des experiences et des programmes d'education aux medias `a traverse le monde*. Montreal : L'Association National des Telespectateurs.

Piette, J. (1993). *L'Education aux medias : vers une redefinition des rapports entre l'ecole at les medias*. Quebec : Central de l'enseignement du Quebec.

Piette, J. (1996). *Education aux medias et fonction critiques*. France. Canada : Serie References et Travaux universitaire. Paris: L'Harmattan.

Примечания

1. Andersen, N. (1989). *Media Works*. Oxford.
2. Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – the Second Spring. In: Von Feilitzen and Carlsson (Eds). *Children and Media: Image. Education. Participation*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, 139-155.
3. Caron, A.H. *Cahier de recherche en communication*. Montreal: Universite' de Montreal, 136 p.
4. Crawford, S. & Pungente J.J. (1999). Canadian Media Education and CHUM Television Ltd: A Case Study in Partnership. In: *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education, UNESCO, 77- 90.
5. Duncan, B. (1988). *Mass Media and Popular Culture*. Toronto: Harcourt Brace Jovanovich.
6. Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
7. Duncan, B. et al. (1996). *Mass Media and Popular Culture*. Harcourt Brace.
8. *English. Ontario Academic Courses. Senior Division*. (1984). Toronto : Ministry of Education of Ontario. 10 pp
9. *English. The Ontario Curriculum Guideline. Intermediate and Senior Divisions. Grades 7-12* (1987). Toronto : Ministry of Education of Ontario. 35 p.
10. *English. The Ontario Curriculum. Grades 9 and 10* (1999). Toronto : Ministry of Education and Training of Ontario. 56 p.
11. McLuhan, M, Hutchon, K. And McLuhan, E. (1977). *City as Classroom : Understanding Language and Media*. Richmond Hill, Ontario : Irwin Publishing.
12. McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. New York : McCraw-Hill.
13. McLuhan, M. (1985). *Teaching the Media*. London : Comedia.
14. Piette, J. (1985). *Une analyse des experiences et des programmes d'education aux medias `a traverse le monde*. Montreal : L'Association National des Telespectateurs.
15. Piette, J. (1993). *L'Education aux medias : vers une redefinition des rapports entre l'ecole at les medias*. Quebec : Central de l'enseignement du Quebec.
16. Piette, J. (1996). *Education aux medias et fonction critiques*. France. Canada : Serie References et Travaux universitaire. Paris: L'Harmattan.
17. Pungente, J.J. (1985). *Getting Started on Media Education*. London: Centre for the Study of Communication and Culture.

18. Pungente, J.J. (1985). *Media Education and the Jesuit Secondary School*. London: Center for the Study of Communication and Culture.
19. *Screen Education in Ontario* (1969). Toronto : Ontario Department of Education. 64 p.
20. Worsnop, C. (1994). *Popular Culture*. Toronto: McGraw Hill Ryerson.
21. Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication. 180 p.
22. Worsnop, C. (1996). *Assessing Media Work*. Mississauga: Wright Communication.
23. Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication.

3.3. Медиаобразование в Великобритании

This work was supported by the Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation, grant No.: 18/2000.

3.3.1.Краткий исторический очерк и ключевые понятия британского медиаобразования

История медиаобразования в Великобритании насчитывает уже несколько десятилетий. Как и во многих других странах, это движение началось с кинообразования, а затем охватило более широкий спектр (пресса, телевидение, Интернет и т.д.).

В Британии существует несколько организаций, занимающихся различными вопросами медиаобразования. Среди них можно выделить Британский киноинститут (British Film Institute – BFI), основанный правительством в 1933 году. В институте существует отдел образования, обладающий уникальной коллекцией книг (41000 экземпляров на 15 языках), журналов (145000 номеров из 45 стран мира) и газет (2000000 номеров), так или иначе имеющих отношение к медиакультуре. Отдел образования в течение многих лет проводит конференции и семинары, медиакурсы для учителей, осуществляет масштабные исследования, публикует книги, учебные пособия и методические рекомендации для педагогов. В 1998 году при патронаже правительственного департамента культуры Британский киноинститут создал Рабочую группу по кинообразованию (Film Education Working Group), которая активно занялась исследовательской деятельностью по кино/медиаобразовательным проблемам. С Британским киноинститутом тесно сотрудничает еще одна влиятельная организация «Film Education», которая занимается программами, связанными с подготовкой методических рекомендаций и пособий для учителей на материале кино и телевидения.

С 1975 года существует “The English and Media Centre” - независимая некоммерческая образовательная организация. Ее деятельность тоже направлена на развитие медиаобразования в Соединенном Королевстве (магистратура по медиаобразованию в Лондонском университете, семинары, конференции, публикация книг, учебников, пособий, журнала “English And Media Magazine”, разработка и выпуск CD-ROMов и т.д.).

В 1996 году в Англии на базе педагогического факультета Саутэмптонского университета (The University Southampton, UK) открылся Центр медиаобразования (Media Education Centre), который возглавил профессор Эндрю Харт (A.Hart). Данный центр стал инициатором широкомасштабных научных исследований, как на британском, так и на международном уровнях. Главными проектами центра (а до этого исследовательской группы Э.Харта) в 90-х годах прошлого века стали исследования «Медиаобразование на уроках английского языка» и «Международные перспективы медиаобразования». Результаты этих исследований нашли воплощение в книгах и статьях, были доложены на конференциях и семинарах, в том числе и на международном уровне. Центр вот уже несколько лет готовит магистров и докторов наук в области медиаобразования, проводит занятия специализированных курсов. На рубеже XXI века Эндрю Харт развернул еще одно крупное исследование под названием «Евромедиапроект», целью которого стал анализ современного состояния медиаобразования в европейских странах (одним из участников «Евромедиапроекта» является и автор этих строк).

Медиаобразование интенсивно развивается и в Шотландии, где для этих целей созданы Шотландский Киносвет (Scottish Film Council - SFC) и Шотландская Ассоциация медиаобразования (Association for Media Education in Scotland – AMES), которая выпускает ежеквартальный журнал по медиаобразованию “The Scottish Media Education Journal”.

В 30-х годах XX века британское медиаобразование (впрочем, тогда данный термин не употреблялся, речь шла об обучении с применением средств массовой информации – кино, радио, прессы) развивалось в основном согласно «прививочной парадигме» (the inoculative paradigm), направленной на противостояние вредному влиянию медиа. В шестидесятые годы, под воздействием французской теории «авторского кинематографа», медиаобразование в Соединенном Королевстве было в основном направлено на изучение «медиа как популярной культуры» в лучших ее образцах (“popular arts paradigm”). Начиная с 60-х, медиакультура в том или ином виде стала изучаться в большинстве британских университетов. В 70-х - 80-х годах XX века медиаобразование в Соединенном Королевстве расширилось с созданием новых кинообразовательных курсов для средней школы и позже новых курсов по медиа, которые были включены в экзаменационный список для 16-ти и 18-летних учащихся. В связи с развитием семиотических теорий в 70-х годах медиаобразование стало больше ориентироваться на семиотическую (структуралистскую) трактовку медиатекстов как знаковых систем («representation paradigm»). Эти направления были впервые довольно подробно описаны и проанализированы Л.Мастерманом (L.Masterman: 38, 20-32: 51, 22-23).

Размышляя об образовательной парадигме «медиа как популярная культура» (“popular arts paradigm”), основанной на избирательном принципе и ориентации на лучшие произведения искусства, Л.Мастерман справедливо указывает, что «само понятие избирательности имеет двойной смысл. С одной стороны, оно имеет положительное значение – «выбирать лучшее». С другой стороны, оно означает «несправедливое исключение». (...) Этот скрытый за положительным значением, которое почти все мы одобряем, элемент исключения – в данном случае вкусов и интересов большого числа учащихся, - без сомнения, всегда имел широкую практику». (...) Направление избирательного подхода нашло выражение в явном предпочтении художественных и экспериментальных фильмов массовой кинопродукции (и, в конечном счете, кино как средства массовой информации перед телевидением), серьезной газеты – иллюстрированным изданиям, содержательных телепередач, посвященных текущим событиям, и документальных программ – телеграмм и мультфильмам. Другими словами, избирательность в этом случае выражалась в предпочтении «высокоинтеллектуальных», серьезных вкусов учителей в области массовой информации популярной общедоступной продукции, которую с жадностью поглощают

ученики. Объект же воздействия – вкусы большинства учеников в области массовой информации, - несмотря на продолжающиеся и по сей день попытки привить детям избирательный подход, остался в прежнем состоянии» (51, 22-23).

На мой взгляд, в этих словах Л.Мастермана дана характеристика не только одной из концепций британского медиаобразования, но и ведущей концепции медиаобразования в России. В самом деле, в течение нескольких десятилетий лидеры российской медиапедагогике – Ю.Н.Усов, И.В.Вайсфельд, О.А.Баранов, Ю.М.Рабинович, С.Н.Пензин и другие разрабатывали теоретические и методические подходы, в большинстве случаев основанные на материале высокохудожественных произведений (преимущественно – игровых фильмов). Что ж, в этом нет ничего удивительного – российская педагогика всегда поощряла изучение в школе и вузе лучших образцов культуры. И, несмотря на здравые рассуждения Л.Мастермана и его сторонников, российские учителя, думается, вряд ли в ближайшее время будут готовы к тому, чтобы на равных (в качестве образцов медиатекста) рассматривать на уроках по медиакультуре наклейки консервных банках, телерекламу очередного стирального порошка и фильмы Феллини и Тарковского...

Между тем Л.Мастерман считает, что цель формирования у учащихся избирательного подхода на основе неких критериев оценки качества информации помимо всего прочего практически не достижима, так в мире не существует четких и доказательных критериев оценки медиатекстов. «Кажущаяся нам ценной и важной телевизионная хроника может встретить совершенно иную оценку у людей, преследующих другие цели, у тех, кто придерживается иных политических взглядов, принадлежащих к иным культурам и живет в другом обществе или в другое историческое время» (51, 23). Так или иначе, нужно будет постоянно сталкиваться с вопросами: «Ценность для кого? Ценность для чего? Ценность, отвечающая каким критериям?» (38, 24). Вместе с тем, Л.Мастерман не призывает отказаться от рассмотрения проблемы ценности медиатекста вообще. «Мы не утверждаем, - пишет он, - что вопросы художественной ценности не должны иметь места в медиаобразовании. Но мы убеждены, что эти вопросы должны быть отодвинуты из центра педагогического внимания, чтобы облегчить путь к главной цели: развить понимание учащимися медиатекстов, – как и в чьих интересах они создаются, как они организованы, что они означают, как представляют реальность, и как это представление «читается» аудиторией» (38, 25).

Таким образом, медиаобразование по Л.Мастерману – это не процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования: «необходимо, - пишет он, - развивать новые пути диалога, когда и учителя, и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями» (38, 45). Поэтому значительно перспективнее и лучше изучать не шедевры медиакультуры, а поле взаимодействия медиа и человека, то есть медиаобразование «должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания «реальности» и ее осознания аудиторией. Именно «пониманию» с его акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа необходимо придать основное значение» (51, 23). Однако «цель медиаобразования не просто критическое понимание, но «критическая автономия» (38, 42), то есть способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах. К примеру, в последнее время Л.Мастерман все больше пишет об усилении роли медиарекламы в современном обществе и необходимости ее критического анализа на уроках (39, 7).

Отбросив в сторону, как неверные, «прививочный» и «эстетический» подходы, Л.Мастерман (52, 31-32) выдвинул свою медиаобразовательную парадигму, основанную на развитии у учащихся «критического мышления» по отношению к любым медиатекстам. В частности, он выделил четыре важнейших области, достойных изучения:

- авторство, собственность и контроль в области медиа;
- способы достижения эффекта воздействия (то есть способы кодирования информации) медиатекста;
- репрезентация окружающей действительности с помощью медиа;
- аудитория медиа.

При этом, в частности, учитываются разработанные Л.Мастерманом так называемые 18 принципов медиаобразования (53):

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

16) медиаобразование вбирает в себя отношения между родителями, профессионалами в области медиа и педагогами;

17) медиаобразование связано с принципом продолжающихся изменений;

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

Здесь Л.Мастерман выделяет такие ключевые понятия, как «обозначение» («denotation»), «ассоциация» («connotation»), «жанр» («genre»), «селекция» («selection»), «невербальная коммуникация» («nonverbal communication»), «язык медиа» («media language»), «натурализм» («naturalism»), «реализм» («realism»), «аудитория» («audience»), «организация» («institution»), «конструкция» («construction»), «медиавосприятие» («mediation»), «репрезентация» («representation»), «код»/«кодирование»/«декодирование» («code»/«encoding»/«decoding»), «выделение» («segmentation»), «сюжетная структура» («narrative structure»), «источники» («sources»), «идеология» («ideology»), «риторика» («rhetoric»), «рассуждение» («discourse»), «субъективность» («subjectivity») и др.(38, 41-42).

При этом Л.Мастерман полагает, что успешное медиаобразование должно быть обусловлено следующими факторами:

-ясное понимание педагогом целей обучения;

-продуктивное обсуждение этих целей с учащимися, с учетом их собственных комментариев, приоритетов и энтузиазма;

-регулярность проверки, анализа, (а если нужно - и пересмотра) целей занятий (38, 19).

Понимая, что любой процесс обучения должен иметь какие-то показатели оценки, Л.Мастерман предлагает оценивать эффективность медиаобразования «двумя принципиальными критериями:

-способностью учащихся использовать свои знания (критические идеи и принципы) в новых ситуациях;

-уровнем обязательств, интереса и мотивации, которыми обладают учащиеся» (38, 43).

Возможность использования видеотехники и расширение влияния ТВ сделало работу на телематериале базовой для британской модели медиаобразования (29; 34; 48). Однако медиаобразование вплоть до 80-х годов XX века осуществлялось только в тех школах, где были учителя-энтузиасты, заинтересованные в том, чтобы их ученики могли лучше ориентироваться в мире массовой информации.

Коренные изменения произошли лишь в 1988-1989 годах, когда по инициативе Британского киноинститута медиаобразование впервые стало составной частью национальных учебных планов в Англии и Уэльсе. При этом наиболее эффективным путем медиаобразования был признан интеграционный подход. Изучение медиакультуры предусматривалось в рамках такого обязательного предмета начальной и средней школы как «Английский язык» (в основном для возраста с 11 до 16 лет). Впрочем, подразумевалось, что медиакультура станет изучаться и на других уроках (иностранного языка, истории, географии, искусства, музыки, точных наук и т.д.).

Однако вскоре оказалось, что многие учителя отнеслись к нововведениям без особого энтузиазма. Быть может, именно поэтому британское правительство дважды (в 1992 и в 1993 году) делало попытки исключить медиаобразовательные элементы из школьных учебных планов. Так или иначе, к 1993 году позиции медиаобразования в английских школах были ослаблены. В частности, в них игнорировались такие важные ключевые аспекты как «репрезентация», «аудитория» и «агентство». Однако, несмотря на это, в 1995 году 30000 британских школьников выбрали предмет «Медиа» для сдачи экзаменов. Медиаэкзамены стали изучаться «с помощью практических упражнений, дискуссий, исследовательских заданий, поставленных в контекст с реальными функциями медиа в обществе» (27, 21). Впрочем, в отличие от Канады или Австралии доля изучения медиакультуры в интегрированных занятиях британских школ не слишком высока (к примеру, изучение медиа может занимать по времени лишь одну-две недели за учебный год, более продвинутое изучение медиакультуры происходит лишь в примерно 8% средних школ).

В этой связи один из ведущих британских медиапедагогов Э.Харт убежден, что медиаобразование должно еще более активно внедряться в учебный процесс, так как «новая грамотность потребует, чтобы учащиеся изучали «метаязык», который позволит им говорить о медиа» (27, 21).

В этом же ключе рассуждает и профессор Лондонского университета Д.Букингам (D.Buckingham): «Бесспорно, мы уважаем и ценим стремление учащихся к развлечению и сформировавшиеся у них знания о культуре, но целью образования должно быть также расширение их точки зрения» (14, 9). Отмечая, какие новые, невероятные прежде интерактивные возможности для практической и аналитической работы открываются перед медиаобразованием в связи с мощным распространением мультимедиа - цифровых технологий в аудиовизуальной, компьютерной сфере, Интернета и т.д. (13, 301), Д.Букингам видит в этом процессе не только плюсы, но и минусы. «Новые цифровые технологии дают своего рода смесь преимуществ и опасностей для медиаобразования. Положительной стороной является то, что теперь в классе можно продуктивно заниматься практической работой. (...) Вы можете сегодня монтировать видеоизображение или полностью создавать его на стандартном компьютере. И это значит, что многие концептуальные вопросы (например, селекции или манипуляции с изображениями) могут быть изучены более практическим и понятным путем. (...) С другой стороны, такого рода технологии могут потенциально индивидуализировать процесс создания медиапродукции» (14, 10), то есть изолировать человека от социума, «запеленать» его в «мультимедийный информационный кокон» Поэтому Д.Букингам резонно выступает за то, чтобы учащиеся обсуждали медиаэкзамены, поставив их в обширный социокультурный контекст, не отрывались от реальной жизни, а активно участвовали в ней.

К.Бээлгэт (C.Bazalgette) выделяет 5 факторов (4, 72-74), которые в значительной степени ограничивают развитие медиаобразования в широком смысле:

-медиаобразование опирается на энтузиастов, а не на всех учителей;

-успехи медиаобразования не слишком очевидны;

-существуют серьезные различия представлений (целей, задач) о медиаобразовании;

-наблюдается разрыв между педагогами и практиками в области медиа;

-ощущается недостаток исследований и компетентных дискуссий.

Существенные различия понимания сути и целей медиаобразования многих британских педагогов отмечаются многими исследователями. К примеру, Э.Харт пишет, что медиаобразование может быть трактовано весьма широко – от видеосъемок шекспировских пьес – до критического изучения источников информации и аудитории медиа, от неприятия аналитических подходов в пользу творческо-технических – до развития социально направленного обучения (26, 201). Вот почему для консолидации практических действий медиапедагогов всё большее значение имеет представленная ниже обобщенная схема ключевых понятий медиаобразования, основанная на работах К.Бэзэлгэт (С. Bazalgette), Дж.Баукера (J. Bowker) и Э.Харта (A. Hart) (26, 202):

Таб.1.

*Ключевые понятия медиаобразования в Британии
(по К.Бэзэлгэт, Дж.Баукеру и Э.Харту)*

№	Ключевой вопрос понятия:	Ключевые понятия медиаобразования:
1	Кто передает информацию и почему?	Агентства медиа
2	Какой это тип текста?	Категории медиа
3	Как это текст создан?	Технологии медиа
4	Как мы узнаем о том, что этот текст означает?	Языки медиа
5	Кто воспринимает этот текст, и какой смысл из него извлекает?	Аудитории медиа
6	Как этот текст представляет свою тематику?	Репрезентации медиа

Действительно, вышеуказанные шесть ключевых понятий, бесспорно, более универсальны, чем три десятка несистематизированных терминов, предложенных Л.Мастерманом (38, 41-42). Ведь ясно, что «жанр», «реализм», «натурализм» и пр. относятся к общему понятию «Категории медиа», а «конструкция» – к понятию «Технологии медиа». Однако это вовсе не исключает, что медиапедагог не должен оперировать более широким спектром понятий. К примеру, при рассмотрении «Категории медиа» неизбежно пойдет речь о таких понятиях, как «вид медиа» (телевидение, пресса, кинематограф, радио и т.д.) и «жанр медиатекста» (драма, комедия, мелодрама, детектив, репортаж, аналитическая статья и т.д.).

3.3.2. Методика британского медиаобразования

Как уже отмечалось, ведущие британские медиапедагоги убеждены, что с расширением современных цифровых технологий критическое мышление по отношению к кино, видео, телевидению становится неотъемлемой частью грамотности в целом, «поэтому так важны умения создавать и использовать медиатексты» (44, 4). В связи с этим предлагается базовая педагогическая методика, призванная облегчить британским учителям медиаобразование школьников. Данная методика содержит восемь основных подходов, основанных на рассмотрении вышеизложенных основных понятий медиаобразования (44, 7):

1. “Freeze Frame” («Замораживание кадра»);
2. “Sound and Image” («Звук и изображение»);
3. “Spot the Shots” («Место и кадр»);
4. “Top and Tail” («Начало и конец»);
5. Attracting Audiences” («Привлечение аудитории»);
6. “Generic Translations” («Видовые трансформации»);
7. “Cross-media Comparisons” («Сравнения медиатекстов»);
8. “Simulation” («Имитация»).

Методика «Замораживания кадра» заключается в том, что учитель с помощью кнопки «Стоп» останавливает изображение видеоленты, и учащиеся пытаются анализировать композицию, освещение, цвет, ракурс в кадре и т.д. Таким образом, достигается педагогическая цель: ученики понимают, что каждый элемент визуального образа имеет свое значение.

Методика этапа «Звук и изображение» построена на том, что педагог закрывает экран монитора, и учащиеся слышат только звуковую дорожку медиатекста. После чего им предстоит угадать содержание, жанр, стиль предложенного фрагмента, попытаться подумать над тем, какими еще могут быть варианты музыкального и шумового сопровождения в этом медиатексте. Здесь учащиеся на практике понимают важность и особенности звукового решения фильма или телепередачи.

Методика «Места и кадра» рассчитана на итоговое понимание учащимися того, что каждый кадр несет определенную информацию, что существует монтажный ритм кадров и т.п. То есть здесь снова изучается язык медиа.

Методика «Начала и конца» предусматривает просмотр учащимися начальных/заключительных титров/кадров медиатекста, по которым они должны определить/угадать жанр произведения, поразмышлять над тем, кто является его автором, собственником произведения и т.д.

Методика изучения механизмов «Привлечения аудитории» рассчитана на то, что учащиеся смогут собрать пакет различного рода информации о медиакультуре (рецензии, рекламу, фотографии, саундтреки и т.д.), на основании которой можно подготовить групповую «презентацию» того или иного медиатекста или составить коллаж на его тему. И все это ради того, чтобы понять причины успеха медиатекста у аудитории.

Методика «Видовых трансформаций» развивает у учащихся умения «перевода» медиатекстов из одного вида в другой (то есть из литературного текста в экранный и наоборот, из газетного – в стихотворный и т.д.).

Методика «Сравнения медиатекстов» заключается в том, что учащимся предлагается сопоставить два фрагмента разных произведений, предназначенных для различных аудиторий. К примеру, нужно сравнить ключевые эпизоды

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

Что касается методики «Имитации», то она рассчитана на то, что учащиеся будут разыгрывать роли продюсеров/авторов медиатекста, модифицируя его для различных возрастных групп, критикуя его с различных точек зрения, пытаясь «продать» различным телеканалам и прокатным фирмам и т.д.

Как мы видим, в целом данная методика полностью соответствует теории о шести ключевых понятиях медиаобразования, сторонниками которой являются К.Бэзэлгэт, Э.Харт и многие другие британские медиапедагоги.

При этом предметом медиаобразования является система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование. В качестве целей выделяются: формирование культуры взаимодействия с медиа, развитие восприятия различных видов информации, умений анализа и интерпретации медиатекста, формирование критического мышления, обучение различным формам самовыражения при помощи медиа, развитие творческих способностей в области медиа.

Понимание термина «агентство» (в смысле источника медиаинформации и людей, которые владеют, создают и распространяют медиатексты) дошкольниками «может показаться далеко отстоящим от понимания шестнадцатилетних, но важно видеть связь между ними. Каждый человек осознает, что любые тексты не возникают сами по себе, но создаются – даже, если они не знают, кем и для чего. В разговоре детей по поводу медиа часто звучат такие фразы, как «Они сделали это так, потому что...», или «Они никогда не показывают...». Таким образом, дети в самом раннем возрасте используют понятие «агентство», правда, заменяя его абстрактным термином «они», чтобы «указать на существующие «за кулисами» медиатексты сферы влияния» (50, 19).

Естественно, теория медиаобразования как формирования критического мышления (как, впрочем, и культурологическая) предполагает, что учащиеся старшего возраста должны стремиться к пониманию более сложных вопросов – таких, как давление государственной системы, в той или иной степени влияющей на медиа, цензура (в частности, возрастные ограничения при продаже, прокате и демонстрации медиатекстов), разделение функций в медиапроизводстве, источники финансирования медиапродукции и т.д. Однако так или иначе, ключевым здесь будет понимание разницы в смысле медиатекста в зависимости от того, каким «агентством» он создан (например, на деньги создателя «Звездных войн» Джорджа Лукаса, ООН или фирмы, производящей жевательную резинку). Многие британские педагоги в этом смысле хорошим результатом учебных занятий считают не простое запоминание информации школьниками, но их умения задавать «ключевые» вопросы. Например: «Взгляды какой телекомпании отражает такой-то ведущий теленовостей?», «Почему такая-то книга выпущена маленьким тиражом, а такая-то – большим?», «Почему режиссер З. получил в Голливуде 300 миллионов долларов на съемки фильма, а режиссер А. всегда работает с относительно малым бюджетом?» и т.д. Нельзя не согласиться с К.Бэзэлгэт (50, 20) – прогресс в усвоении материала, построенного вокруг такого ключевого понятия медиаобразования, как «агентство», скорее всего, будет характеризоваться постепенным углублением понимания, что на окончательный вариант медиатекста могут оказать влияние многие переменные факторы, а эти факторы, в свою очередь, влияют друг на друга весьма сложными путями. И что пути эти бывают часто «непрозрачными», скрытыми от посторонних глаз и, следовательно, как правило, не могут быть до конца исследованы со стороны аудиториями.

Надо сказать, что в методике культурологической парадигмы медиаобразования, как и в методике развития «критического мышления» эффективно используются «практические подходы». В частности, ключевым понятием «агентство» учащиеся овладевают в процессе собственной практической деятельности – моделирования «Агентства». Скажем, образуются группы «финансистов», составителей «графиков медиапроизводства», «редакторов», «цензоров» и т.д., которые планируют выпуск школьного журнала или телепередачи. Естественно, ключевые понятия медиаобразования не находятся в вакууме, они связаны друг с другом. Поэтому, к примеру, проблемы проката, тиражирования и цензуры могут (и должны) рассматриваться на занятиях, посвященных ключевому понятию «аудитория». Точно также как в процессе практического создания медиатекста учащимися могут возникнуть проблемы, связанные с понятием «языка медиа» («ракурс», «монтаж», «план» и т.д.).

В своей методической работе британские педагоги успешно используют и другой ключевой термин медиаобразования – «Категория». Анализ научных исследований в области медиа (1: 3; 9; 25; 35; и др.) показывает, что существует несколько способов определения категории медиатекста. К примеру, это может быть видовая (документальное, игровое, научно-популярное, учебное телевидение, радио, кино, и т.д.) или жанровая категория медиатекста (комедия, трагедия, интервью, портрет и т.д.). «Но суть, главное в «Категории», как ключевом понятии медиаобразования, не сводится к тому, чтобы просто по-разному обозначить тексты. Главное, понять, как категории медиа определяют связанные с текстами ожидания и тем самым оказывают влияние на то, как их понимают (...). Разделение медиатекстов по категориям может стать, таким образом, методом развития представлений учащихся о том, как понимают тексты и как (и зачем!) они создаются. Установление и обсуждение категорий раскрывает каркас законов и условностей, которые и служат категориям опорой. (...) Ученики могут выбирать, использовать и, вероятно, ломать формальные элементы и условности, которые характеризуют специфические категории. Поэтому термин «категория» служит мощным методом организации мышления, а стало быть – развития идей и в ходе производства, и в ходе анализа» (50, 23-25). Например, популярный американский сериал «Звездные войны» отличается от другого американского сериала «Звездный путь» по сюжету, составу съемочной группы, уровню спецэффектов и т.д., однако оба они относятся к одной и той же категории – игрового кинематографа фантастического жанра. Хотя, безусловно, может наблюдаться и процесс взаимопроникновения, синтеза видов и жанров, нарушающих четкость определения «Категории» (к примеру, в знаменитом фильме американского режиссера Роберта Земекиса «Кто подставил кролика Роджера?» (1988) синтезирован игровой и анимационный виды киноискусства).

Термин «категория» связан с другими ключевыми понятиями медиаобразования, например, с «Агентством» (создатели медиатекста должны четко представлять себе его функции) или «Аудитория» (человек, не умеющий верно определить категорию конкретного медиатекста не в состоянии его грамотно проанализировать, как, впрочем, не может осуществить его эффективный прокат или продажу).

Ключевое понятие «Технология» не менее важно для современной методики медиаобразования, так как всякое технологическое решение сказывается на результате любой работы. К технологии медиа могут относиться любые

инструменты и материалы, с помощью которых выражается не только форма, но и смысл, идея медиатекста – от элементарных (карандаш, краски, до сложных – видеокамера, видеомагнитофон, компьютер). При этом даже самый простой практический опыт создания медиатекста открывает учащимся огромную значимость технологии и оборудования. «Технологии медиа могут играть самую важную роль в определении не только значения (смысла) текста, но и того, на кого текст должен быть рассчитан. Технические возможности, ограничения и решения всегда могут выдвинуть перед нами такие вопросы, как «Кому и какая технология доступна?», «Как она используется?», «Какое влияние оказывают данные технологии на конечный результат?» (50, 28).

Британские медиапедагоги проводят практические занятия, направленные на обучение школьников созданию своими силами небольшого медиатекста (школьной газеты, передачи для школьного телевидения, короткого видеоролика и т.д.). При этом происходит соответствующее «ролевое» распределение на «режиссеров», «операторов», «актеров», «ведущих», «репортеров», «колонистов» и т.д. Кстати, такие практические подходы предлагаются и российскими деятелями медиаобразования (Ю.И.Божков, А.В.Спичкин, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.).

Вновь обращаясь к связям различных ключевых понятий медиаобразования, отмечу, что «Технология» связана с «Аудиторией» (проблема выбора той или иной технологии создания медиатекста, рассчитанного на ту или иную аудиторию), «Агентством» (проблема стоимости той или иной технологии) «Языком медиа» (нельзя создавать медиатекст, не задумываясь о проблемах его языка) и др.

Ключевое понятие «Язык медиа» предполагает, что «медиаобразование стремится развивать знания тех способов, с помощью которых медиатексты выражают свою идею, а также развивать эти знания, совершенствуя умения текстуального анализа, которые могут прилагаться к неподвижным или движущимся образам, записанным на носитель звука или к любой комбинации вышеназванного. В критической работе это, как правило, делается с помощью анализа отдельных образов или коротких фрагментов аудиовизуального текста, предлагая детальный отчет о том, что в действительности видно и слышно – до того, как перейти к интерпретирующим комментариям и выражению своей реакции» (50, 31). Здесь культурологические и эстетические подходы в медиаобразовании (как и подход, ориентированный на формирование «критического мышления») перекликаются с «семиотической» теорией и методикой медиаобразования, предполагающей чтение и анализ медиатекста, как синтеза знаков и символов, «кодов».

Надо признать, что по отношению к понятию «Язык медиа» обнаруживается единство подходов западных (К.Бэзэлгэт, Э.Харт и др.) и российских медиапедагогов (Ю.Усов, С.Пензин и др.) – и те, и другие на начальном этапе анализа медиатекстов предлагают учащимся сконцентрироваться на внимательном восприятии аудиовизуальных образов, на описании их характерных особенностей. Аудитория учится понимать условные «коды» медиатекстов (к примеру, становятся «прозрачными» следующие «коды»: объекты и явления в фильме могут быть увиденны якобы глазами персонажа, а каждая телепередача имеет свою, как правило, постоянную заставку). И только после этого осуществляется плавный переход к интерпретации и оценке медиатекста.

Здесь также практикуются учебные «игры» практического содержания – кадрирование изображений и фотографий (изучение системы планов), съемки видеокамерой под различными углами (изучение понятия «ракурс») и т.д. В итоге понимание учащимися языка медиа включает «более сложные идеи о том, как определенные наборы смыслов могут быть закодированы: каким образом можно обозначить изменения времени и места действия в медиатекстах, или как могут быть показаны типичные характеры и ситуации» (50, 36). Например, каков «код» изображения «плохих парней», а какой – «Золушки» или «Супермена». Или, в качестве, более сложного варианта – как нарушаются или разрушаются стандартные «коды» медиатекста в пародии или в «экспериментальном авангарде», как обыгрываются в постмодернистской стилизации традиционные «коды» классических медиатекстов.

Тут, наверное, можно покритиковать педагогическую методiku, ориентированную только на формирование критического мышления по отношению к медиаманипуляциям (или, например, - на «удовлетворение потребностей» аудитории в предпочитаемых ею стандартных, наиболее распространенных видах и жанрах медиа), за очевидное сужение спектра возможностей медиаобразования.

Некоторые теории медиаобразования (к примеру, «практическое» медиаобразование) игнорируют такое ключевое понятие медиаобразования, как «Аудитория», как, впрочем, и вопросы, возникающие в процессе ее изучения: «Как «Агентство» определяет аудиторию для медиатекста?», «Каким способом «Агентство» обращается к аудитории?», «Может ли «Агентство» «создавать» свою аудиторию?», «На какую аудиторию рассчитан тот или иной медиатекст?», «Когда и как чаще всего аудитория получает медиатексты?», «Как аудитория воспринимает и оценивает медиатексты?», «Какое удовлетворение (компенсацию) может (рассчитывает) получить та или иная аудитория от того или иного медиатекста?», «Какова типология восприятия и оценки медиатекстов аудиторией?», «Каковы причины массового успеха (отсутствия массового успеха) конкретного медиатекста у аудитории?» и т.д.

Следует отметить, что подлинный интерес к понятию «Аудитория» возник в британском медиаобразовании лишь в 80-е годы. До того сторонники «инъекционной» теории медиаобразования, вообще, думали, что медиа имеет прямое воздействие на поведение и взгляды якобы однородной (в основном детской) аудитории, а другие медиапедагоги опрометчиво полагали, что проблемы аудитории – это проблемы социологии и психологии, но не тема для учебных занятий на материале медиа.

Сторонники культурологической теории медиаобразования, на наш взгляд, совершенно справедливо считают, что «аудитория учится медиаязыкам, применяет те или иные категории, выносит суждение о манере преподнесения информации» (50, 39). Школьная аудитория, даже одного возраста, тоже весьма дифференцирована по интересам и степени подготовленности к любой деятельности. Здесь играют роль такие факторы, как наследственность, макро и микросреда, предыдущий опыт воспитания и образования. Следовательно, восприятие учащихся одного и того же класса также неоднородно. Кроме того, практический опыт показывает, что учащиеся во многих случаях склонны к конформизму восприятия и оценки медиатекста. Отсюда просмотр одного и того же медиатекста в одиночестве, в компании сверстников, с родителями, в классе с учителем может вызывать разные реакции у одних и тех же детей и подростков. Вот почему, методика работы с ключевым понятием «Аудитория» предполагает начинать занятие именно с обсуждения подобных ситуаций. Рекомендуются также коллективные обсуждения медиаработ самих учащихся – любительских фотографий, видеосюжетов, рекламных плакатов, газет и т.д.

Прогресс в усвоении материала, связанного с понятием «Аудитория», проявится тогда, когда «учащиеся обретут способность обсуждать диапазон и разнообразие реакций аудитории, а также связанные с ними проблемы вкуса, соответствия, законов и кодов практической деятельности, цензуры и правовые вопросы. Всё это можно исследовать посредством практической и критической работы. На более продвинутом уровне учащиеся могут изучать теории о воздействии медиа на аудиторию, а также то, как аудитория принимает, обсуждает или отвергает всё то, что распространяют «Агентства». Изучение «Аудитории» помогает учащимся тщательно рассматривать предположения о влиянии медиа, которые, как правило, характерны для общественных споров. Изучая опыт восприятия своих собственных и созданных другими текстов, они должны обрести способность с большей уверенностью изучать и вырабатывать свои собственные ценности и отношения» (50, 41).

Методика изучения ключевого понятия «Репрезентация» предполагает, что медиатексты по-разному соотносятся с действительностью, они не являются ее зеркальным отражением, а создают свои версии «виртуальной реальности». Изучение этого понятия находится в тесной связи с такими понятиями как «Агентство», «Аудитория», «Язык медиа», «Категория» и «Технология». Так как на каждом уровне производственных решений «Агентства» нужно отобрать, включить или исключить материал в связи с «Категорией» и «Технологией». Это решение оказывает влияние на то, каким «Языком» излагается медиатекст и как его понимает «Аудитория». При этом каждый из этих аспектов оказывает влияние на «Репрезентацию» медиатекста.

Выделяя из этой схемы процесс взаимоотношения медиатекста, реальности и ее репрезентации, британские педагоги на уроках по медиаобразованию анализируют следующие вопросы: «Какие решения принимаются «Агентством» в связи с отношением реального мира и медиатекста?», «К какому мнению приходит аудитория по поводу отношений реального мира и медиатекста?». Таким образом, рассматриваются проблемы репрезентации реальности со стороны «Агентства» и ее трактовки со стороны «Аудитории».

Особый интерес представляет группа методов, направленных на развитие творческого и критического мышления аудитории. К примеру, практические занятия по созданию медиатекстов (с опорой на понятия «Агентство», «Категория», «Язык», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»), проблемный анализ содержания медиатекстов (с опорой на понятия «Категория», «Язык», «Технология»), изучение проблемных ситуаций, связанных с производством («Агентство» и др.), распространением и восприятием («Аудитория», «Репрезентация»), моделирование ситуации или процесса («Агентство», «Технология», «Аудитория» и др.) с помощью, к примеру, ролевой игры и др. (15; 19; 25 и др.).

К примеру, учащимся предлагаются творческие задания:

-составление ассоциативного ряда к категориям «фильм», «роман», «пьеса», «телепередача» (к изучению понятия «Категория»);

-сравнение двух кадров (двух фотографий, рисунков), в которых одна и та же сцена изображена в различных ракурсах. Размышление над тем, как изменение ракурса влияет на наше восприятие, на понимание отношения персонажей медиатекста друг к другу (к изучению понятий «Категория», «Язык», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»);

-анализ кадра (фотографии, плаката, рекламного постера) с точки зрения того, что там происходит. Изготовление вырезок фигур или предметов, изображенных на фотографии или плакате. Разные варианты расположения этих вырезок в «кадре» иначе. Размышление над тем, изменились ли отношения персонажей и предметов после такой перестановки. Сравнение результатов данной работы с результатами работы других учащихся (к изучению понятий «Категория», «Язык», «Технология», «Репрезентация»);

-придумывание продолжения к той или иной ситуации, содержащейся в медиатексте (к изучению понятий «Категория», «Язык», «Репрезентация»);

-чтение короткого рассказа. Размышление над тем, что в нем можно снять, а что невозможно. Если необходимо, изменения в сюжете или деталях рассказа для лучшей его экранизации (к изучению понятий «Категория», «Язык», «Технология», «Репрезентация»);

-моделирование сюжетных стереотипов, исходя из того, что структура фабул многих медиатекстов похожа: нам представляют героя/героиню, мир в котором они живут. Целостность этого мира нарушена или изменена, и герой/героиня должны восстановить его целостность (к изучению понятий «Категория», «Язык», «Технология», «Репрезентация»). (См. таб. 2-4).

Таблица 2. Базовая структура сюжетных стереотипов

Герой/героиня	Фактор изменений	Проблема	Поиски решения проблемы	Возврат к стабильности
---------------	------------------	----------	-------------------------	------------------------

Таблица 3. Структура сюжетных стереотипов детективного жанра

Полицейский/ Преступник	Фактор изменений: ограбление/ убийство	Проблема: нарушение закона	Поиски решения проблемы: расследование, преследование преступника	Возврат к стабильности: полицейский ловит/убивает преступника
----------------------------	--	-------------------------------	---	--

Таблица 4. Структура сюжетных стереотипов мелодраматического жанра

Парень/ Девушка	Фактор изменений: парень встречает девушку	Проблема: мезальянс, ревность, болезнь	Поиски решения проблемы: борьба парня/девушки за свою любовь	Возврат к стабильности: свадьба/ любовная гармония
--------------------	---	---	---	--

-ознакомление с первым (или финальным) эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события. Разбивка медиатекста на крупные блоки-карточки. Попытка переставить местами эти блоки, а, следовательно, изменить ход развития событий (к изучению понятий «Язык», «Категория», «Репрезентация»);

-подготовка серии из 12 кадров, которая могла бы быть взята за основу для съемки сцены драки, например, в вестерне (с опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.) (к понятиям «Категория», «Язык», «Технология», «Репрезентация»);

-чтение сценарной строки (к примеру: «Он сидит около костра и читает письмо, затем бросает его в огонь»). Подготовка (с использованием покadroвых листов) серии кадров «экранизации» этой сценарной строки (к понятиям «Категория», «Язык», «Технология», «Репрезентация»);

-съемка короткого видеосюжета (длительность: 1-3 мин.) «Игра в шахматы» или «Перемена в классе» с использованием различных способов съемки (к понятиям «Категория», «Язык», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»);

-прослушивание отрывков из фонограммы к медиатекстам и попытка определения, из какого вида и жанра медиатекстов они взяты (к понятиям «Категория», «Язык», «Репрезентация»);

-просмотр неозвученного отрывка медиатекста. Разработка своего плана звуковой дорожки для данного фрагмента (к понятиям «Категория», «Язык», «Технология», «Репрезентация»);

-работа с жанровыми стереотипами (сюжетными схемами, типичными ситуациями, персонажами, мимикой и жестами, одеждой, предметами, местом действия и т.д.): аудитории предлагается заполнить таб. 5 и 6 (к понятиям «Категория», «Язык», «Технология», «Агентство», «Репрезентация», «Аудитория»);

Таб. 5. Типичные жанровые стереотипы в медиатексте

ЖАНРЫ	ТИПИЧНЫЕ ГЕРОИ, АКТЕРЫ	ТИПИЧНАЯ ОБСТАНОВКА: ПРЕДМЕТЫ, МЕСТО ДЕЙСТВИЯ, ИСТОРИЧЕСКИЙ ПЕРИОД	ТИПИЧНАЯ ОДЕЖДА ПЕРСОНАЖЕЙ	ТИПИЧНЫЕ СИТУАЦИИ	ТИПИЧНЫЕ СЮЖЕТНАЯ СХЕМА	ТИПИЧНЫЕ ПРИЕМЫ ИЗОБРАЖЕНИЯ ДЕЙСТВИЯ И ГЕРОЕВ
ВЕСТЕРН						
ГАНГСТЕРСКАЯ ДРАМА						
ФИЛЬМ УЖАСОВ						
МЕЛОДРАМА						
КОМЕДИЯ						

Табл. 6. Конкретное проявление жанровых стереотипов в медиатексте

	Название/жанр	Название/жанр	Название/жанра	Название/жанр
Фабула				
Ситуации				
Персонажи				
Язык персонажей				
Одежда персонажей				
Типичные диалоги				
Начальный эпизод				
Финальный эпизод				
Историческая обстановка				
Бытовая обстановка				
Стиль				

-чтение списка названий различных медиатекстов (предполагается, что данные тексты еще не известны аудитории). Попытка (судя только по названиям) определения жанра и сюжетной схемы текста (к понятиям «Категория», «Язык», «Аудитория», «Репрезентация»);

-разработка рекламной кампании медиатекста – составление сценариев теле/радиорекламы, афиш (например, создание рекламных афиш с помощью коллажа из журнальных вырезок) и т.д. (к понятиям «Категория», «Язык», «Агентство», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»);

-составление программ теле/радиопередач для разного рода каналов с учетом времени выхода в эфир, аудитории, конкурентной способности (к понятиям «Категория», «Агентство», «Аудитория», «Репрезентация»);

-составление заявки на медиатекст определенного вида и жанра (к понятиям «Категория», «Язык», «Агентство», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»);

-подготовка десятиминутного выпуска теле/радионовостей (отбор информации, интервью, написание текстов, соединение, чтение, запись материала на аудио/видеомагнитофон и т.д.) (к понятиям «Категория», «Язык», «Агентство», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»);

-подготовка макета газеты (журнала) (к понятиям «Категория», «Язык», «Агентство», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»);

-монтаж отдельных кусков медиаматериала (фотографий, видеосцен, рисунков и т.д.). Анализ полученных результатов с точки зрения выразительных средств медиа (к понятиям «Категория», «Язык», «Агентство», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»);

-разработка минисценария медиатекста (к понятиям «Категория», «Язык», «Агентство», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»);

-изучение списка самых кассовых фильмов за несколько последних десятилетий. Обоснование своих версий того, почему именно эти фильмы были популярны в то или иное время, в той или иной социокультурной ситуации (к понятиям «Категория», «Язык», «Агентство», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»);

-заполнение таблицы 7. Попытка обоснования своих ответов. Пересказ сюжета с изменением женских и мужских ролей, стиля жизни персонажей и т.д. (к понятиям «Категория», «Язык», «Технология», «Репрезентация», «Аудитория»).

Таблица 7. «Типичность изображения людей, предметов и явлений в медиатексте Н.»

КАТЕГОРИИ	ОПИСАНИЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ДАННОЙ КАТЕГОРИИ В МЕДИАТЕКСТЕ	ТИПИЧНОСТЬ ДАННОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ
МУЖСКОЙ ХАРАКТЕР		ДА/НЕТ
ЖЕНСКИЙ ХАРАКТЕР		ДА/НЕТ
СЕМЬЯ		ДА/НЕТ
МЕСТО РАБОТЫ		ДА/НЕТ
ЖИЛИЩЕ, ДОМ		ДА/НЕТ
СТИЛЬ ЖИЗНИ		ДА/НЕТ

-составление списка актеров, актрис, телеведущих, которых на данный момент можно считать звездами. Составление пронумерованного списка фильмов, в которых играл/а данный/ая актер/актриса. Занесение каждого фильма в сетку таблиц 8 и 9, с расположением названий фильмов на линии и в том месте, где, персонаж лучше всего характеризуется определенным качеством (к понятиям «Категория», «Язык», «Репрезентация»).

Таблица 8. Характеристика актера-звезды в различных ролях и фильмах

№	КАЧЕСТВА ПЕРСОНАЖА:	НАЗВАНИЯ ФИЛЬМОВ С УЧАСТИЕМ АКТЕРА-ЗВЕЗДЫ:									
		ФИЛЬМ № 1	ФИЛЬМ № 2	ФИЛЬМ № 3	ФИЛЬМ № 4	ФИЛЬМ № 5	ФИЛЬМ № 6	ФИЛЬМ № 7	ФИЛЬМ № 8	ФИЛЬМ №9	ФИЛЬМ №10
1	НЕЖНЫЙ, МЯГКИЙ										
2	ЖЕСТКИЙ										
3	ИНТЕЛЛЕКТУАЛ										
4	БОЕЦ										
5	РОМАНТИК										
6	БУНТАРЬ										
7	ОДИНОЧКА										
8	СКРЫТНЫЙ										
9	ДРУЖЕЛЮБНЫЙ										
10	МОРАЛИСТ										

Таблица 9. Характеристика актрисы-звезды в различных ролях и фильмах

№	КАЧЕСТВА ПЕРСОНАЖА	НАЗВАНИЯ ФИЛЬМОВ С УЧАСТИЕМ АКТРИСЫ-ЗВЕЗДЫ:									
		ФИЛЬМ № 1	ФИЛЬМ № 2	ФИЛЬМ № 3	ФИЛЬМ № 4	ФИЛЬМ № 5	ФИЛЬМ № 6	ФИЛЬМ № 7	ФИЛЬМ № 8	ФИЛЬМ №9	ФИЛЬМ №10
1	НЕЖНАЯ, МЯГКАЯ										
2	ЖЕСТКАЯ, БОЕЦ										
3	ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ										
4	ЖЕНСТВЕННАЯ, СЕКСУАЛЬНАЯ										
5	РОМАНТИЧНАЯ										
6	МАТЬ										
7	НЕЗАВИСИМАЯ										
8	НАДЕЖНАЯ										
9	ДРУЖЕЛЮБНАЯ										
10	МОРАЛИСТКА										

-анализ рекламных афиш медиатекстов (визуальная и письменная информация, самая важная часть данной информации, указания на жанр медиатекста, композиция афиши). Составление прогноза успеха того или иного рекламируемого медиатекста у аудитории (к понятиям «Категория», «Язык», «Агентство», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»);

-анализ объема медиатекста (газеты, телепередачи), выделенного на изображение (фотографии, рисунки и т.д.) или рекламные материалы, и объема для вербальных текстов (статей, диалогов и т.д.) (к понятиям «Категория», «Язык», «Агентство», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»). Последующее определение типа медиатекста (вид, жанр, способ и регион распространения и пр.);

-анализ медиатекста на историческую тему, основанного на документальных фактах. Изучение страноведческих, политических и исторических материалов, касающихся данной темы и данного периода времени. Сравнение изученных материалов с изображением исторических событий в медиатексте (образ страны, народа, расы, национальности,

социального строя, политического управления, системы правосудия, образования, трудовой деятельности и т.д.) (к понятиям «Категория», «Язык», «Агентство», «Аудитория», «Репрезентация»);

-сравнение несколько точек зрения (к примеру, профессиональных журналистов, искусствоведов) о событиях, отраженных в медиатексте и о самом медиатексте (к понятиям «Категория», «Язык», «Технология», «Репрезентация»);

-исследование ситуации, связанной с закрытием или запрещением того или иного источника медиainформации (газеты, журнала, передачи, фильма), с политической медиакомпанией за/против того или иного политического деятеля (к понятиям «Категория», «Язык», «Агентство», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»);

-выбор тезиса, с точки зрения учащегося, верно отражающего точку зрения создателей того или иного медиатекста, из нескольких предложенных педагогом (к понятиям «Категория», «Язык», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»);

-расположение предложенных педагогом тезисов в порядке их значимости для понимания и описания конкретного медиатекста (к понятиям «Категория», «Язык», «Технология», «Репрезентация»);

-описание и анализ конкретного эпизода из медиатекста, включая обоснование поступков и слов персонажей, изобразительный ряд и т.д. (к понятиям «Категория», «Язык», «Технология», «Репрезентация»);

-выделение «ритмических блоков» в медиатекстах «романного характера» (к примеру, «Лоуренс Аравийский», «Клеопатра») – с учетом того, что ритм в медиатекстах часто проявляется в том, что эпические сцены уравниваются камерными и интимными (к понятиям «Категория», «Язык», «Технология», «Репрезентация»);

-подбор жанровых и тематических аналогов к конкретному медиатексту. Подбор медиатекста с аналогичной авторской идеей (к понятиям «Категория», «Язык», «Технология», «Репрезентация»);

-сравнение результатов выполнения индивидуальных и групповых творческих заданий на медиаматериале (к понятиям «Категория», «Язык», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»).

Кроме подобных творческих заданий британские педагоги активно применяют ролевые игры на медиаматериале. К примеру, используются следующие ролевые игры:

-«Актеры»: учащиеся получают задания сыграть роли, близкие к сюжету медиатекста («дети и родители», «следователь и подозреваемый», «сыщик и свидетель преступления», «учитель и ученик», «врач и больной», «бездетная супружеская пара и приемный ребенок»). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой «игровой проект». Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются. Учащиеся размышляют над тем, как они сами поступили бы в той или иной ситуации и почему (к понятиям «Категория», «Язык», «Технология», «Репрезентация»);

-«Интервью» (интервью с различными персонажами медиатекста) (к понятиям «Категория», «Язык», «Агентство», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»);

-«Суд» (суд над персонажами медиатекста) (к понятиям «Категория», «Язык», «Агентство», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»);

-«Съемка фильма или телепередачи» (различные этапы подготовительного и съемочного процесса, включая финансовые расчеты, подбор актеров и подписание контрактов) (к понятиям «Категория», «Язык», «Агентство», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»);

-«Реклама заявки на медиатекст», «Поиск спонсоров, источников финансирования медиапроекта» (к понятиям «Категория», «Язык», «Агентство», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»);

-«Рекламная компания медиатекста». «Продажа медиатекста потенциальным покупателям (издательствам, кинофирмам, телеканалам)» (к понятиям «Категория», «Язык», «Агентство», «Технология», «Аудитория», «Репрезентация»).

Анализ приведенных выше творческих заданий, проблемных вопросов и ролевых игр приводит к мысли, что британская методика медиаобразования учащихся (как, впрочем, и методика медиаобразования в других ведущих англоязычных странах) может быть классифицирована как по принципу получения знаний (словесные, наглядные, практические методы), так и по уровням познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, эвристический, исследовательский методы). В классификации второго типа отчетливо доминируют проблемный, эвристический и исследовательский методы.

В целом британская система медиаобразования предусматривает минимум медиаграмотности на уровне начальной школы (здесь медиаобразование интегрировано в уроки английского языка, и используется в основном материал печатных текстов). Среди курсов по медиа, которые могут выбрать учащиеся средней школы – Film & Media Studies, Media Studies и так называемое медиаобразование на продвинутом уровне – Media Studies Advanced. Учителей (и будущих учителей) в области медиаобразования готовят сегодня многие британские колледжи и университеты (например, Лондонский университет). С 1983 года в рамках специального проекта медиаобразование стало активно внедряться в учебные планы шотландских школ (как в интегрированной форме, так и в качестве самостоятельного курса Media Studies).

Современное развитие британского медиаобразования показывает, что, несмотря на различие подходов, в Соединенном Королевстве существует ясное понимание того, что медиаграмотность в XXI веке столь же необходима для человека, как и традиционная грамотность.

Лидеры британского медиаобразования

Большой вклад в разработку теоретических концепций медиаобразования (как, впрочем, и в разработку его методики) внесли такие видные британские педагоги как Лен Мастерман (Len Masterman), Кэри Бээлгэт (Cary Bazalgette), Дэвид Букингам (David Buckingham), Эндрю Харт (Andrew Hart), Ян Уолл (Ian Wall) и другие.

Букингам, Дэвид (David Buckingham) – профессор Института образования при Лондонском университете. Руководитель многочисленных исследовательских проектов по тематике взаимоотношений детей и медиа, медиаобразования, автор многочисленных статей и книг по проблемам медиаобразования.

Избранные работы Д.Букингема:

Buckingham, D. (1990). *Watching Media Learning*. London: Falmer.

Buckingham, D. (1993a). *Children Talking Television: The Making of Television Literacy* London: Taylor and Francis.

Buckingham, D. (Ed.) (1993b). *Reading Audiences: Young People and the Media* Manchester: Manchester University Press.

- Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1994). *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media* London: Taylor and Francis.
- Buckingham, D. and Bazalgette, C. (1995). *In Front of the Children: Children's Audio-visual Culture*. London: BFI.
- Buckingham, D. (1996). *Moving Images: Understanding Children's Emotional Responses to Television*. Manchester: Manchester University Press, 325 pp.
- Buckingham, D. (1999). Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education. *Inter Media Education*. N 3, 4-11.

Бэзэлгэт, Кэри (Cary Bazalgette) начинала свою карьеру школьной учительницей в Лондоне. С 1979 года стала работать в Британском киноинституте (Лондон), где уже в течение многих лет возглавляет отдел образовательных проектов. К.Бэзэлгэт – автор и редактор многих учебных пособий и книг по медиаобразованию, участница крупнейших международных конференций. В 1989 года она активно способствовала внедрению медиаобразования в Национальные школьные учебные планы Англии и Уэльса. В середине 90-х годов К.Бэзэлгэт была одним из лидеров совместного российско-британского семинара по медиаобразованию, который проходил в Москве. В 1997 году выступила в роли автора и продюсера CD-ROMа и учебного фильма для школьного телеканала (Channel Four Schools). Она неоднократно читала лекции по медиаобразованию в разных странах мира. В 1990 году координировала работу международной конференции по медиаобразованию в Тулузе (Франция). Сейчас К.Бэзэлгэт в большей степени занята вопросами исследований, которые базируются на новых мультимедийных образовательных технологиях (медиаобразование на аудиовизуальном материале). Она также координирует работу британской Рабочей группы по кинообразованию (Film Education Working Group) на базе Британского киноинститута и в сотрудничестве с Департаментом культуры при правительстве Соединенного Королевства.

Избранные работы К.Бэзэлгэт:

- Bazalgette, C. (Ed.) (1989). *Primary Media Education: A Curriculum*. Statement London: BFI.
- Bazalgette, C. (1991). *Media Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Bazalgette, C. (1991). *Teaching English in the National Curriculum. Media Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Bazalgette, C. (1992). The Politics of Media Education. In: Alvarado M. and Boyd-Barret. *Media Education: An Introduction*. London: BFI/OU.
- Bazalgette, C., Boyd-Barrett (1992). *Media Education: An Introduction*. London: BFI/OU.
- Bazalgette, C., Bevort, E. and Savino, J. (Eds.) (1992) *New Directions: Media Education Worldwide* BFI/CLEMI/UNESCO.
- Bazalgette, C., Dye, G. (1992). Teaching for Tomorrow. *Public Policy Review*. October.
- Bazalgette, C. (1993). La Enseñanza de los Medios de Comunicación en la Enseñanza Primaria y Secundaria. In: Aparici, R. *La Revolución de los Medios Audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Bazalgette, C. (1993). From Cultural Cleansing to a Common Curriculum. *English and Media Magazine*. Summer.
- Bazalgette, C. (1994). L'Education aux medias dans le debat sur les programmes scolaire en Angleterre in *education et medias. Mediaspuvoirs*. N 35.
- Bazalgette, C. (1994). *Report of the Commission of Inquiry into English*. London: BFI.
- Bazalgette, C., Buckingham, D. (1995). *In Front of the Children: Children's Audio-visual Culture*. London: BFI.
- Bazalgette, C. (1997). An Agenda for the Second Phase of Media Literacy Development. In Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick, London: Transaction Press.
- Bazalgette, C. (1997). Making a Real Difference. *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, UNESCO.

Мастерман, Лен (Len Masterman) – профессор Ливерпульского университета (University of Liverpool), старейший деятель британского медиаобразования, автор многих книг и статей по медиапедагогике и теории медиакультуры, участник международных конференций. В течение ряда лет Л.Мастерман является консультантом Совета Европы и ЮНЕСКО в области медиаобразования. Л.Мастермана называют одной из наиболее влиятельных мировых фигур в области медиаобразования, хотя его педагогические взгляды, иногда довольно близкие к постмарксизму, нередко подвергаются критике. Работы Л.Мастермана впервые стали известны в России лишь в 80-х годах, и сразу же оказали заметное влияние на ряд отечественных исследователей, помогая им выйти за пределы парадигмы «эстетического подхода» в медиаобразовании.

Избранные работы Л.Мастермана:

- Masterman, L. (1980). *Teaching about Television*. London: Macmillan.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Routledge.
- Masterman, L. (1986). *Teaching the Media*. London: Comedia.
- Masterman, L. (1988). *The Development of Media Education in Europe in the 1980s*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Masterman, L. and Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Masterman, L. (1995). Media Education Worldwide: Objectives, Values and Superhighways. *Media Development*. N 2. Vol. XLII, 6-9.
- Masterman, L. (1997). *A Rational for Media Education*. In: Media Literacy in the Information Age. *New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 15-68*.
- Masterman, L. (2000). *New Paradigms and Directions*. *Telemidium, Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, 7.

Харт, Эндрю (Andrew Hart) - директор Центра медиаобразования (Media Education Centre) при Саутэмптонском университете (University of Southampton), доктор наук, профессор. Он читает лекции по медиаобразованию в магистратуре и руководит аспирантами. Он автор нескольких книг по медиаобразованию в Великобритании и за рубежом, неоднократно участник международных конференций по медиаобразованию. Под руководством Э.Харта центр не раз получал научные гранты, вел широкомасштабные исследовательские работы. Э.Харт один из лидеров Всемирного Совета по медиаобразованию (World Council for Media Education), руководитель исследовательской программы

«Евромедиапроект». Э.Харт является также автором серии медиаобразовательных радиопередач для Би-би-си. Скончался 13 января 2002 года.

Избранные работы Э.Харта:

- Hart, A. (1988). *Making 'The Real World'*. Cambridge: CUP.
 Hart, A. (1991) *Understanding the Media*. London: Routledge
 Hart, A. (1991) *Understanding the Media*. London: Routledge
 Hart, A. and Benson, T. (1993). *Media in the Classroom: English Teachers Teaching Media*. Centre for Language in Education, Southampton University.
 Hart, A. and Hackman, S. (1995). *Developing Media in English*. London: Hodder.
 Hart, A. (1998). *Teaching the Media: International Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Примечания

1. Alvarado, M. and Barrett, O. (Eds.) (1992). *Media Education: An Introduction* (book, workbook, video, audio and slides). London: BFI/OU.
2. Alvarado, M. and Thompson, J.O. (Eds.) *The Media Reader*. London: BFI.
3. Bazalgette, C. (1991). *Media Education*. London: Hodder and Stoughton.
4. Bazalgette, C. (1997). An Agenda of the Second Phase of Media Literacy Development. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 69-78.
5. Bazalgette, C. (Ed.) (1989). *Primary Media Education: a Curriculum Statement*. London: BFI.
6. Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: a Curriculum Statement*. London: BFI.
7. Brown, J. (1991). *Television 'Critical Viewing Skills' Education* New Jersey: Lawrence Erlbaum
8. Brumfit, C. J. and Mitchell, R. F. (1989). The Language Classroom as a Focus for Research in Brumfit, C. J. and Mitchell, R. F. (Eds.). *Research in the Language Classroom* Basingstoke: Modern Language Publications/Macmillan
9. Buckingham, D. (1990). *Watching Media Learning*. London: Falmer.
10. Buckingham, D. (1993a). *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. London: Taylor and Francis.
11. Buckingham, D. (Ed.) (1993b). *Reading Audiences: Young People and the Media*. Manchester: Manchester University Press.
12. Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1994). *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. London: Taylor and Francis.
13. Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1997). Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 199-211.
14. Buckingham, D. (1999). Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education. *Inter Media Education*. N 3, 4-11.
15. Burns, D. and Wall, I. (1990). *Film English Curriculum. Narrative. Characters and Settings. Genre. Audience. Teachers' Notes*. London: Film Education.
16. Butts, D. (1986). *Media Education in Scottish Secondary Schools: A research study 1983-86*. Stirling: University of Stirling.
17. Cooper, G. and Hart, A. (1990). *Understanding the Media: Interview Transcripts*. Southampton: Southampton Media Education Group.
18. Emerson, A. (1993). *Teaching Media in the Primary School*. London: Cassell.
19. *Film Education. Методическое пособие по кинообразованию: Пер. с англ. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. – 124 с.*
20. Fleming, D. (1993). *Media Teaching*. Oxford: Blackwell.
21. Goodwyn, A. (1992). *English Teaching and Media Education*. Buckingham: Open University.
22. Grahame, J. et al (1993). *The Advertising Pack and Video*. London: English and Media Centre.
23. Hart, A. (1998). *Teaching the Media: International Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
24. Hart, A. (1988). *Making 'The Real World'*. Cambridge: CUP.
25. Hart, A. (1991). *Understanding the Media* London: Routledge.
26. Hart, A. (1997). Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 199-211.
27. Hart, A. (2000). Probing the New Literature: A Meta-language for Media. *Telemidium, Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, 21.
28. Hart, A. and Hackman, S. (1995). *Developing Media in English*. London: Hodder.
29. Kubey, R. (Ed.) (1997) *Media Literacy in the Information Age* New Brunswick: Transaction.
30. Learmonth, J. and Sayer, M. (1996). *A Review of Good Practice in Media Education*. London: BFI.
31. Lusted, D. (Ed.) (1991). *The Media Studies Book*. London: Routledge.
32. *Making Movies Matter. Report of the Film Education Working Group* (1999). London: BFI. 94 p.
33. Masterman, L and Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
34. Masterman, L. (1980). *Teaching about Television*. London: Macmillan.
35. Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Routledge.
36. Masterman, L. (1988). *The Development of Media Education in Europe in the 1980s*. Strasbourg: Council of Europe Press.
37. Masterman, L. (1995). Media Education Worldwide: Objectives, Values and Superhighways. *Media Development*. N 2. Vol. XLII, 6-9.
38. Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 15-68.
39. Masterman, L. (2000). New Paradigms and Directions. *Telemidium, Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, 7.

40. Masterman, L. and Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe Press.
41. McLuhan, M. (1964) *Understanding Media* London: Abacus.
42. McLuhan, M. and Fiore, Q. (1967). *The Medium is the Massage*. Harmondsworth: Penguin.
43. Moores, S. (1993) *Interpreting Audiences: The Ethnography of Media Consumption* London: Sage.
44. *Moving Images in the Classroom. A Secondary Teacher's Guide to Using Film & Television* (2000). London: British Film Institute, English & Media Centre, Film Education, 64 p.
45. Murdock, G. and Phelps, G. (1973). *Mass Media and the Secondary School*. Basingstoke: Macmillan.
46. Murdock, G. Hartmann, P. and Gray, P. (1992) Contextualizing Home Computing: Resources and Practices in Silverstone, R. and Hirsch, E. (Eds.) *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Spaces* London: Routledge, 146-160.
47. O'Connor, M. with Bracken, D. (1992). *Directory of Media Education Resources* London: Arts Council.
48. Silverstone, R. (1994). *Television and Everyday Life*. London: Routledge.
49. Wollen, T. (Ed. (1991). *Media in English: Classroom Materials for Key Stage 3*. London: BFI.
50. Бээлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. Москва, 1995. – 51 с.
51. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//*Специалист*. – 1993. - № 4. – С.22-23.
52. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//*Специалист*. – 1993. - № 5. – С.31-32.
53. Masterman, L. 18 Principles of Media Education (1998). <http://www.screen.com/UNNET/ENG/MED/CLASS/SUPPORT/MEDIACY/EDEC/MASTERMAN.HTM>

3.4. Медиаобразование в Австралии

This work was supported by the Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation, grant No.: 18/2000.

Наряду с Канадой Австралия – один из бесспорных лидеров медиаобразования в современном мире. Изучение медиа предусматривается здесь школьными учебными планами всех австралийских штатов. Деятели медиаобразования в Австралии объединены в профессиональную ассоциацию – АТОМ (Australian Teachers of Media), которая выпускает ежеквартальный журнал “METRO”. АТОМ проводит регулярные конференции, издает книги, выпускает аудиовизуальные учебные пособия и т.д.

Каждый австралийский ребенок обязан учиться в школе до 15 летнего возраста. 70% школьников продолжают свое обучение до 17 лет (6, 191). При этом медиаобразование (в Австралии также применяется термин “Media Studies Viewing”) осуществляется в основном в старших классах, хотя есть затрагивает и начальную школу. В старших классах существуют автономные курсы под названием “Media Studies”, но медиаобразование также интегрировано в такие дисциплины, как «Английский язык», «Искусства», «Технологии» и т.д. Большинство австралийских педагогов верит, что медиаграмотность необходима для учебного процесса, «так как это медиа – средство распространения культуры и источник новых знаний» (1, 187). Имеется в виду также, что в учебном процессе надо учитывать медиапредпочтения аудитории, понимать важность удовольствия от контакта с медиатекстами (5, 317).

Как и в Великобритании, медиаобразование в Австралии опирается на так называемые «ключевые понятия». Среди них в качестве основных выделяются, например, «репрезентация», «селекция», «конструкция», «медиатексты» (как агенты влияния культуры и доминирующей идеологии) – с их функциями и формами; «агентства» (источники медиатекстов), «аудитория», процесс создания «компетентных и значимых сообщений» и др.

Направленность медиаобразования в Австралии (8, 32) поначалу была связана с известной моделью Г.Лассуэла («коммуникатор» – «сообщение» – «канал» – «получатель» – «эффект»). Бесспорно, сильное теоретическое влияние на медиаобразование оказало и учение М.Маклюэна. В некотором смысле медиаобразование было связано и с учением марксистского толка о медиа как агенте социального контроля. Многие педагоги хотели разъяснить учащимся, что медиакультура зависит от политической и экономической поддержки наиболее влиятельных сил в социуме. В 70-х годах в Австралии стал распространяться семиотический подход (8, 32). Немало сторонников имел и подход, комбинирующий практику и теорию. На практических занятиях школьники учились пользоваться техническими медиасредствами, писать сценарии (к примеру, сценарии коротких телесюжетов), что, в свою очередь, помогало им лучше понимать медиатексты, созданные профессионалами. В 80-х годах XX века ощутимую поддержку обрела идея «освобождения от идеологии»: то есть медиаобразование должно было помочь учащимся в «демифологизации» идеологической направленности медиатекстов. Здесь, бесспорно, ощущалось влияние британских теорий медиаобразования - в частности, теории «критической автономии» Л.Мастермана, культурологической концепции.

Ведущим направлением медиаобразования в современной Австралии все чаще становится изучение вопросов, связанных с ролью медиа в производстве и репродукции, в репрезентации различных социальных групп в условиях демократического общества. Медиа рассматривается в широком социокультурном контексте. Глобальная ценность медиаобразования видится австралийским педагогам в том, чтобы «сделать медиаграмотность процессом, развивающимся в течение всей человеческой жизни» (5, 316).

Ведущими темами исследований становятся следующие: «Реклама на телевидение и детская аудитория», «Культурные различия и развитие телевидения для детей», «Влияние видеоигр на детскую аудиторию», «Дети и домашние компьютеры», «Молодежная аудитория и Интернет» (2, 4-5).

Вместе с тем в Австралии есть и сторонники художественного медиаобразования. «Понимание популярной культуры, - пишет П.Гринвей (P.Greenway), - и, возможно, более узкой области – подростковой культуры – весьма существенная часть тематики занятий со школьниками, особенно в медиаобразовании» (1, 188).

Однако большинство деятелей медиаобразования Австралии понимают его в более широком, нежели художественном, контексте. Например, Б.Мак-Махон (B.McMahon) и Р.Куин (R.Quin) (5, 315) предлагают модель медиаобразования, которая предусматривает «контекст» (исходные базовые знания аудитории, совместная работа и активность аудитории), «цели» (обучение), «стратегии» («знания»: работа с текстами, исследования, исходные факты,

данные, альтернативные представления, критика и т.д.; «практические задания»: видеосъемка, написание сценария и т.д.; «ценности»: этическое рассмотрение, культурные ожидания, альтернативные точки зрения, моральные суждения), «итоговые результаты» (умение «читать» медиатекст, анализировать его значимость и ценность и т.д.), «оценку итогов медиаобразования» (ориентация в мире медиакультуры, самостоятельное продолжение медиаобразования в дальнейшем).

В итоге «медиаобразованные учащиеся» должны (5, 316-317):

- понимать, какие средства используются для создания медиатекстов;
- осознавать связь между выбором специфики изображения (например, в рекламе) и ее соотношением с «целевой аудиторией»;
- уметь проиллюстрировать соответствующими примерами стереотипность медиаобраза (как эти стереотипные образы служат экономическим, социальным интересам отдельных групп общества).

Медиаобразование в Австралии сегодня становится все более разветвленным. Ведущие деятели австралийского медиаобразования все чаще выходят на международный уровень. Благодаря развитию Интернета работы австралийских медиапедагогов распространяются по всему миру.

Лидеры австралийского медиаобразования

Гринвей, Питер (Peter Greenway) начинал свою карьеру школьным учителем. С 1973 - работает в Deakin University (Австралия), занимается преподавательской и исследовательской деятельностью в области медиаобразования. Автор многих работ в этой области (в том числе – книги “Teaching the Visual Media”). Член исполнительного комитета ассоциации “Australian Teachers of Media”.

Куин, Робин (Robyn Quin) – директор школы медиа в Edoth Cowan University (Западная Австралия). Прошла путь от школьной учительницы, консультанта по медиаобразованию до доктора наук, профессора. Автор многих фундаментальных исследований в области медиаобразования. Совместно с Барри Мак-Махоном опубликовала ряд книг, посвященных вопросам медиакультуры и медиаобразования (“Exploring Image”, “Real Images”, “Stories and Stereotypes”, “Meet the Media” и др.).

Мак-Махон, Барри (Barrie McMahon) – менеджер отдела учебных программ Министерства образования Западной Австралии. Был школьным учителем, консультантом по медиаобразованию. Совместно с Р.Куин опубликовал несколько книг по проблемам медиа и медиаобразования (“Exploring Image”, “Real Images”, “Stories and Stereotypes”, “Meet the Media” и др.).

Примечания

- 1.Greenway, P. (1997). Media and Arts Education: A Global View from Australia. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, 187-198.
- 2.*International Research Forum on Children and Media* (2000). N 9, 4-5.
- 3.McMahon, B. and Quin, R. (1986). *Real Images: Film & Television*. Melbourne: Macmillan Company of Australia.
- 4.McMahon, B. and Quin, R. (1992). *Knowledge, Power, and Pleasure: Directions in Media Education*. Paper presented to the Second North American Conference on Media Education, Guelph, Ontario.
- 5.McMahon, B. and Quin, R. (1997). Living with the Tiger: Media Education Issues for the Future. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, 307-321.
- 6.McMahon, B. and Quin, R. (1999). Australian Children and the Media Education, Participation and Enjoyment. Children and Media. Image.Education.Participation. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, 189-203.
- 7.McMahon, B. and Quin, R. (2000). Media Education or Celebration. *Telemidium. The Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, 6-7.
- 8.Quin, R. and McMahon, B. (1999). Theory and Practice of Media Education. *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education, UNESCO, 31-35.

3.5. Медиаобразование в США

(автор данного параграфа А.А.Новикова)

3.5.1. Рубеж XXI века: медиаобразование в 48-ми американских штатах из 50-ти

Как известно, США с давних пор является мировым лидером в области медиакультуры. Американская пресса, радио, звукозапись и особенно – кинематограф, телевидение и Интернет практически доминируют в информационном поле большинства регионов планеты. Влияние средств массовой информации и коммуникации США на формирование сознания подрастающего поколения всего мира трудно переоценить.

В отличие от медиакультуры, медиаобразование в США поначалу развивалось не столь интенсивно, как, к примеру, в Канаде или в Великобритании, однако к началу XXI века уже можно говорить о сложившейся системе американского медиаобразования, которая с помощью интернетных сайтов, публикаций, конференций оказывает влияние и на другие страны. В США активно действует несколько крупных ассоциаций медиаобразования: Центр медиаобразования (Center for Media Education) в Вашингтоне, Центр медиаграмотности (Center for Media Literacy) в Лос-Анджелесе, движение «Граждане за медиаграмотность» (Citizens for Media Literacy) в Северной Каролине, Центр медиаобразования (Media Education Center) в Нью-Мексико, Образовательный видеоцентр (Educational Video Center) в Нью-Йорке, Ассоциации «Стратегии по медиаграмотности» (Strategies for Media Literacy) и Национальный альянс медиаискусств и культуры (National Alliance for Media Arts and Culture) в Сан-Франциско, Национальный совет по телевидению и медиа (National Telemedia Council) в Виржинии, Центр медиаискусств (Media Arts Center) в Сигтле, Фонд медиаобразования (Media Education Foundation) и др.

В апреле 1994 года президентом США были подписан основополагающий закон «Цели 2000: Американский образовательный акт» (Goals 2000: Educate America Act). Этот закон предусматривает так называемые содержательные стандарты по девяти ведущим предметам. При этом дисциплина «Искусства» (Arts), включает в себя обязательное медиаобразование на всех уровнях начальной и средней школы. Но уже сегодня медиаобразование является составной частью школьных учебных планов в 48 штатах из 50 (30, 9).

Что касается медиаобразования в американских университетах, – то оно с давних пор развивается более интенсивно. Практически во всех американских университетах (а их насчитывается несколько сотен) начиная еще с 60-х годов, в той или иной трактовке присутствуют курсы по медиа (на факультетах журналистики, коммуникации, кинематографии, искусств, культурологии, политологии и т.д.).

Основные исторические этапы развития медиаобразования в США можно в целом представить следующим образом: 1) этап начального развития медиаобразования (60-е-70-е годы XX века); 2) этап формирования основных базовых моделей медиаобразования (80-е годы XX века); 3) современный этап мультимедийного медиаобразования (90-е годы XX века – начало XXI века).

3.5.2. Этап начального развития медиаобразования (60-е – 70-е годы XX века)

Бесспорно, медиаобразование в США в какой-то степени существовало в виде отдельных направлений еще с 20-х годов (кинообразование, медиаобразование на материале прессы и радио). Однако обучение такого рода касалось в основном специализированных факультетов (кинематографии, журналистики) немногих университетов и не носило массового характера. В 60-х годах медиаобразование в США, как и во многих других ведущих странах мира (во Франции, Канаде, Великобритании), концентрировалось вокруг кинообразования (film education). В частности, получило довольно широкое распространение практическое кинообразование, основанное на том, что школьники или студенты под руководством педагога пытались снимать короткие документальные и игровые фильмы на восьмимиллиметровой пленке. Этот вид деятельности стал возможен благодаря тому, что именно в 60-х годах поступили в массовую продажу относительно недорогие, компактные любительские кинокамеры, соответствующие им пленки, химические реактивы и т.д. Была создана сеть лабораторий (в том числе – университетских и школьных), способных проявлять и отпечатывать снятые любителями киноленты. Именно в эти годы в Северной Америке возникла первая ассоциация деятелей экранного образования (Association for Screen Education). Таким образом, кинообразование стало первой ступенькой к современному медиаобразованию. Однако в большинстве случаев «экранное» медиаобразование использовало медиасредства (к примеру, учащиеся овладевали умениями пользоваться кино-телеаппаратурой), а не изучало собственно медиакультуру. То есть с помощью аудиовизуальной аппаратуры снимались какие-то сюжеты. Или медиаматериалы использовались для иллюстрации к коллективным дискуссиям на актуальные социальные темы (например, о вьетнамской войне, защите гражданских прав и т.д.). Хотя уже тогда в Америке было немало учителей, которые посвящали свои занятия изучению киноязыка, эстетике фильма.

Конечно, школьное медиаобразование в США не было обязательным. Но учителя-энтузиасты пытались расширить рамки медиапредпочтений своих учеников, вывести их из замкнутого круга «поп-культуры» (pop-culture), заинтересовать шедеврами искусства (art house). Предполагалось, что таким путем можно развить художественное восприятие аудитории до степени адекватного понимания творчества Феллини или Бергмана. Это эстетическое (художественное) медиаобразование в степени «избирательности» или «локальности» спектра медиа перекликалось с так называемым «инъекционным» или «прививочным» подходом (inoculation approach) и подходом «гражданской защиты» (civil defense), возникшим еще в 30-е и 40-е годы XX века и критикованным многими исследователями (в том числе – Л.Мастерманом). Правда, эстетическое медиаобразование выбирало из спектра медиа только художественные медиатексты в надежде научить аудиторию ценить шедевры и отвергать халтуру. А «инъекционный» ограничивалось концентрацией на отрицательном воздействии медиатекстов, содержащих изображение насилия и прочих негативных явления в социуме. Педагоги хотели с помощью медиаобразования защитить учащихся от воздействия медиа на их мораль и поведение.

60-е годы стали «золотым веком» для художественного подхода к медиаобразованию в США, правда, в основном в сфере высшей школы. Многие университеты включили в свои учебные планы курсы так называемого кинообразования (film studies), основанного на изучении киноязыка, истории киноискусства и творчества крупнейших мастеров экрана (38, 22-23). Такого рода курсы, как правило, строились по аналогии с курсами теории и истории литературы. Правда, выявлению разницы между «хорошим» и «плохим» фильмом мешала размытость понятия «хорошего эстетического восприятия и вкуса» и слабая разработка критериев художественной ценности медиатекста. Ведь часто за рамками занятий по медиаобразованию оставались вопросы типа: «Для кого и для чего тот или иной медиатекст представляет художественную ценность?», «По какому критерию можно вообще судить, что этот медиатекст ценен?» (38, 24). Кроме того, подходы художественного медиаобразования, действительно, оставляли в стороне информационную сферу медиа – прессу, радио и теленовости. Сторонники «кристально чистого» художественного медиаобразования не затрагивали и такие стороны процесса, как производство, тиражирование, контроль и потребление медиатекстов. Впрочем, здесь следует сделать оговорку, что на практике один и тот же медиапедагог мог включать в программу курса по медиаобразованию сразу несколько его направлений (к примеру, «инъекционное» и художественное, развивать эстетическое восприятие и одновременно рассматривать проблемы создания медиатекстов и взаимоотношений «медиа и аудитории»).

К 70-м годам телевидение стало уже существенно опережать кинематограф по степени влияния и воздействия на аудиторию. В эти годы количество телеканалов в крупнейших американских городах насчитывало уже несколько десятков. В связи со столь интенсивным развитием телевидения возрос статус рекламы, которая стала во многом определять покупательский спрос на рынке. Американские деятели медиаобразования не могли не отреагировать на эти изменения. В 70-е годы кинообразование повсеместно стало трансформироваться в медиаобразование (то есть образования на базе всего тогдашнего спектра средств массовой информации и коммуникации – прессы, телевидения, кино, радио, звукозаписи и т.д.). Однако вместо более широкого использования всего спектра медиа в педагогическом процессе американские учителя в основном фокусировались на телевидении.

В 1969 году на базе университетов штатов Юта и Огайо была разработана серия материалов по развитию «критического видения» («critical viewing») для внедрения в Орегоне, Сиракузах, Нью-Йорке, Лас-Вегасе, Неваде и Флориде (59, 134). В 1973 году одна из крупнейших американских благотворительных организаций – фонд Форда объявила о поддержке медиаобразования в школах. Так в 70-х годах в США появилось так называемое «движение критического видения», которое совмещало политическое и научное обоснование. Американские медиапедагоги и исследователи подключились к политическому течению, вызванному слушаниями подкомитета Сената на тему телевизионного насилия и его влияния на детей. Стимулом к этим слушаниям послужил комплекс социальных и культурных факторов, связанных с более натуралистическим, чем, скажем, в 50-е или 60-е годы, изображением насилия на американских экранах. В результате правительство США при активной поддержке департамента по образованию выделило

денежные средства для введения учебного курса «критического видения» (“critical viewing”) в систему всех ступеней общего образования. Вместе с тем, после того, как беспокойство политиков по поводу насилия на телеэкранах ослабло, исчезло и финансирование этого медиаобразовательного курса. Его интеграция в учебный процесс оказалась поверхностной и недолговечной. И как результат, доказательства эффективности так и не были собраны. Далеко не все учителя захотели включиться в процесс развития «визуальной грамотности» в школе. По-видимому, многим из них так и не удалось заинтересоваться движением «критического видения», новыми технологиями в области образования. Однако проекты медиаобразования в США в 70-е годы неплохо финансировались. Учебные программы и методические материалы отличались профессионализмом и творческим подходом (59, 137-138; 60, 2).

Если в 60-х годах конференции, посвященные проблемам кинообразования, проводились относительно редко, то в 70-х годах такого рода научные форумы в Северной Америке стали нормой. К примеру, в 1978 году в США была проведена национальная конференция «Телевидение и кино в классе». В ее итоговом документе было предложено широкое внедрение в практику визуальной грамотности в начальной, средней и высшей школе (59, 134). Естественно, развитию медиаобразования помогла и существенная поддержка ЮНЕСКО. Ведь именно в середине 70-х годов ЮНЕСКО заявило не только о своей полной поддержке медиаобразования, но и о медиаобразовании, как о приоритетном направлении на ближайшие десятилетия. В целом период 70-х годов был довольно продуктивным для развития американского медиаобразования.

3.5.3. Этап формирования основных базовых моделей медиаобразования (80-е годы XX века)

В 1981 году финансирование медиаобразования американским правительством было уменьшено, так как приоритетными считались программы, направленные против наркотиков и подростковой преступности (59, 138). Но и в 80-е годы медиаобразование в США продолжало расширять сферу своего влияния. Одна за другой в разных штатах страны возникали педагогические и исследовательские ассоциации, поставившие своей целью внедрение изучения тех или иных аспектов медиа и медиакультуры в учебный процесс школы и вуза. В большинстве университетов (включая педагогические факультеты) курсы по медиа стали в 80-х годах обычным явлением. Однако, медиаобразование так и не получило статуса обязательной дисциплины в начальной и средней школе. Конечно, США, в отличие, скажем, от Норвегии и Финляндии, огромная по территории и многонаселенная страна. Однако американский исследователь Р.Кьюби (R.Kubey) (31, 59) полагает, что развитию медиаобразования мешали не только географические и демографические факторы. Определенным тормозом к консолидации усилий медиаобразования стала американская система образования в целом, когда каждый из 50-ти штатов имеет свою независимую политику в области средней и высшей школы, а каждое учебное заведение имеет собственные учебные планы и программы. Кроме того, в отличие от других англоязычных стран (к примеру, Канады или Великобритании), ведущие медиаобразовательные сообщества США – Национальный телемедиа-совет, Центр медиаграмотности и Центр медиаобразования находятся вне официального образования.

Образование в США полностью контролируется местными органами власти, что затрудняет распространение многообещающих разработок (или, наоборот, малопродуктивных педагогических идей) в области медиаобразования за пределы штата или даже города за пределами данной области. Но в то же время «местный контроль, дополнительно к политическому аспекту, полезен для обучения, в центре которого находится учащийся, потому что он позволяет гибко приспосабливать учебные планы к конкретным условиям в данной местности» (60, 6). При этом местный контроль не означает, что государственные структуры управления образованием в США не имеют никакого влияния. «В действительности, у них очень много власти, не только потому, что они контролируют большие денежные средства, но и потому, что они могут делать обзор значимых программ и опыта работы» (60, 6).

Другой тормоз, препятствующий развитию медиаобразования в США в 80-х годах (как, впрочем, и в предшествующие годы), отсутствие скоординированной научной базы. Вот почему ведущие медиапедагоги США стремились найти оптимальные пути научно-исследовательской работы в условиях системы образования в США, раздавались призывы к созданию образовательных стандартов, к включению курсов по медиакультуре в систему подготовки учителей, к разработке методик для оценки эффективности образовательных нововведений.

Помимо этого, на темпе развития медиаобразования в США сказывалась относительная культурная изоляция американцев от остального мира. Известно, что американцы традиционно предпочитают смотреть только американскую медиапродукцию и не спешат заимствовать заграничные образовательные идеи.

Бесспорно, в 80-х все больше и больше американских преподавателей приобщались к ведению факультативных курсов по медиаобразованию. Но увеличение количества медиапедагогов в школах имело и свои отрицательные стороны. Отсутствие эффективных стандартных программ по медиаобразованию, пригодных для адаптации в средних школах, привело к тому, что каждый из преподавателей вырабатывал свою педагогическую линию. Медиаобразование приобретало аморфную смесь стандартов, целей и задач. В результате американское медиаобразование заняло в школьном учебном плане место своеобразного «бутика»: редкого, дорогого и экзотического (60, 3).

У медиаобразования всегда было много сторонников в США – среди школьных учителей, педагогических профсоюзов, некоммерческих организаций, профессионалов в сфере медиа индустрии. В 80-х годах медиаобразование в США характеризовалось добровольными попытками на местах интегрировать его в традиционную школьную программу. Отдельные учителя пытались интегрировать медиаобразование в курсы гуманитарных дисциплин или технологических программ. В некоторых случаях весь школьный коллектив или ряд учителей интегрировали медиаобразование в обычное расписание (например, в штатах Миннеаполис и Нью-Мексико). В некоторых случаях курс «медиаграмотности» добавлялся в существующее расписание как предмет по выбору (штат Техас). Медиапедагоги внимательно изучали государственные и региональные стандарты для того, чтобы найти аргументы для оправдания интеграции медиаобразования в учебный план.

Важную роль в развитии движения медиаобразование сыграло в 80-е годы внешкольное обучение детей и молодежи. Здесь стоит упомянуть специальные образовательные телепрограммы, медиапрограммы в музеях и картинных галереях, организация многочисленных детских и молодежных кино-телефестивалей, выставок. Неформальные внешкольные программы медиаобразования распространялись во всех штатах. Но, к сожалению, внешкольное обучение не имело большого влияния на программу американского школьного обучения. (60, 4).

То же касается и многих некоммерческих организаций, которые оказывали помощь медиаобразованию. Они инициировали и поддерживали самые важные попытки продвижения медиаобразования в США. При этом некоторыми

общинами предпринимаются попытки приспособить медиаобразование как стратегию для достижения других целей, относящихся к социальной пользе. Таких, к примеру, как пропаганда здорового образа жизни, цензура на телевидении, борьба с насилием и т.д. Иногда эти акции влияли на учебные планы отдельных штатов. Но главной целью таких организаций являлась (и является) в большей мере так называемая социальная активность (60, 5). Таким образом, многочисленные общественные организации использовали медиаобразование весьма однобоко. Практически медиаинформация использовалась как форма политической или социальной пропаганды.

Итак, можно сделать вывод, что 80-е годы были не самыми лучшими временами для медиаобразования в США. Лишенное основательной государственной поддержки и направленное в основном в такие специфические области, как борьба с курением и наркоманией, американское медиаобразование существенно уступало канадскому, австралийскому или британскому. Позитивные изменения в медиаобразовании в США наметились лишь к концу 80-х годов, когда шире стал использоваться опыт других ведущих англоязычных стран.

3.5.4. Современный этап мультимедийного медиаобразования (90-е годы XX века – начало XXI века)

Рост авторитета медиаобразования привел к тому, что к середине 90-х годов XX века 12 штатов США включили в свои образовательные стандарты разделы по медиаобразованию и медиаграмотности (Калифорния, Нью-Йорк, Миннеаполис, Нью-Мексико, Техас, Северная Каролина, Висконсин, Миннесота и др.). Однако уже через пять лет - на рубеже XX и XXI веков число штатов, включивших в учебные планы своих школ и вузов медиаобразование (или медиаграмотность) составило 48 из 50! (30, 9). Только в штатах Канзас и Кентукки курсам медиаобразования пока не нашлось места.

В 46 штатах медиаобразование связано с преподаванием английского языка и искусств. В 30 штатах медиаобразование используется также на занятиях по социальным наукам, истории и гражданскому праву, эколого-медицинского цикла. В дополнение к этому профессиональные ассоциации учителей пытаются включить медиаобразование в государственные стандарты (31, 59; 60, 4). Важно подчеркнуть, что принятие государственных образовательных стандартов местными округами является добровольным, хотя подобные стандарты полезны в качестве образцов и является средством распространения медиаобразования.

В 90-е годы медиаобразование в США использовалось как образовательная стратегия для телевизионной реформы, пропаганды здорового образа жизни, и как противодействие опасным стереотипам в мультикультурном обучении - другими словами, как продолжение «инъекционной» модели, которая стремится защитить аудиторию от вредного влияния медиа. К примеру, в специальной брошюре, опубликованной в 1997 году Американским министерством здравоохранения и социальной сферы (31, 65), медиаобразование превозносилось как лучшее средство борьбы с наркоманией. Исследования, проведенные с 70-х по 80-е годы, продолжали использоваться медиапедагогами, чтобы подкрепить аналогичные аргументы. В результате повестка дня исследований в области медиаобразования в США во многом оставалась и той же, что и в 80-е годы (60, 2), хотя и существенно расширилась за счет мощного влияния на аудиторию мультимедийных компьютерных систем и Интернета.

Попытки поборников медиаобразования поднять его статус привели к тому, что в сознании большинства американцев оно стало ассоциироваться с критическим восприятием телевидения и рекламы. В то же время известные аргументы о необходимости обучения критическому восприятию, чтобы защитить детей от опасного воздействия медиа не имели должного социального влияния на фоне активной пропаганды эффективности компьютеров в обучении (59, 3).

Кроме того, американское медиаобразование до сих пор использует слишком широкое терминологическое поле, где порой одни и те же явления и категории называются по-разному. Медиаобразование в США часто называют «медиаграмотностью», «визуальной грамотностью» и даже «информационной грамотностью». Хотя эти определения связаны с анализом медиа и практикой, у каждого термина определенно есть свои нюансы. Например, «информационная грамотность» больше ассоциируется с библиотеками, компьютерами и цифровым медиа. Этот термин чаще всего используется теми, кто работает в новой сфере образовательных технологий. Использование слова «информация» вместо «медиа» означает попытку уйти от художественного спектра медиакультуры. «Медиаграмотность», с другой стороны, чаще ассоциируется с телевидением, социальной активностью и популярной культурой. Вероятно, наше исследование в значительной степени упростилось, если бы американские ученые последовали совету К.Тайнера (К. Turner) (60, 8): перешагнули через стадию определения терминологии и приняли бы терминологию медиаобразования, уже устоявшуюся в мире.

В 90-х годах американские медиапедагоги стали более активно сотрудничать с зарубежными деятелями в области медиаобразования (в основном из англоязычных стран - Канады, Великобритании, Австралии). Но для того, чтобы заимствованный опыт мог успешно работать на американской почве, канадские или английские модели медиаобразования должно быть адаптированы к культурным, социальным, историческим и экономическим условиям, лежащим в основе общего образования в США (60, 5).

Все формы техники трудно внедряются в традиционную школу, в которой доминируют «старые» формы грамотности. Как мы уже отмечали, медиаобразование в США долгие годы основалось на материале кинематографа и телевидения, уделяя куда меньшее внимание (даже в 80-е годы XX века) компьютерным сетям. К тому же многие американские учителя ассоциировали кино и телевидение с поп-культурой, пропагандой насилия и прочих негативных факторов. На этом основании медиакультура в целом некоторыми педагогами (особенно хранителями «высокой культуры» изобразительного искусства и литературы) объявлялась вредной и опасной. Зато компьютеры несправедливо больше ассоциировались с «информацией», т.е. с текстами, у которых есть полезный обучающий потенциал как противопоставление нежелательному развлекательному потенциалу (60, 9). В этом случае школьные учителя, на мой взгляд, просто обнаруживали свою некомпетентность в сфере медиа, так как современные компьютерные системы (включая разного рода игры, передачу аудиовизуальной информации по Интернету и т.д.), наверное, даже в большей степени, чем кино и телевидение, могут стать источником развлечения, рекламы, включая и нежелательные для педагогов направления (виртуальное насилие, порнография и т.д.). Сегодняшние компьютеры используются в американских школах (и я лично наблюдала это в некоторых учебных заведениях штата Джорджия в 1994-1995 годах) для создания «улучшенных» версий традиционных курсов и планов, чтобы дополнить информацию, данную учителем, извлеченную из учебника; в качестве печатных машинок и калькуляторов. Развитие новых цифровых технологий связаны со сложными проблемами интеграции

медиа в учебное расписание. Структуры, руководящие образовательным процессом, могут отложить эти проблемы на время, но день, когда необходимо будет их решать, стремительно приближается, особенно сейчас в начале XXI века.

Ведущий американский медиапедагог и исследователь К.Тайнер убеждена, что «потребуется много усилий, чтобы создать более прочную основу для усовершенствования медиаобразования в США, в частности: 1) серьезные и основательные научные исследования; 2) конкурентоспособность с целями смежных областей, таких как образовательные технологии, информационная грамотность и т.д.; 3) продолжение внедрения и оценки программ и практики медиаобразования; 4) новые программы подготовки учителей и профессионального развития; 5) ясное и обоснованное объяснение теорий, целей и практики медиаобразования посредникам и законодателям. Что еще труднее, все эти факторы должны иметь место одновременно» (60, 3).

3.5.5. Методические подходы медиаобразования в США

Как теория, так и методика медиаобразования в США не могла не воспользоваться опытом знаменитого педагога Джона Дьюи (J.Dewey) (1859-1952). Он был убежден, что «опыт ребенка уже содержит в себе элементы – факты и истины, – аналогичные составляющим учебный предмет, разработанный взрослыми. Еще более важным представляется то, как его опыт наполняется установками, мотивами и интересами, участвующими в развитии и структурировании предмета вплоть до его логического построения» (14, 277-278). Поэтому учебная программа должна подсказать учителю, что конкретные «возможности, достижения в области истины, красоты и поведения открыты для этих детей. Отныне изо дня в день вы должны создавать подобные условия, чтобы их собственная деятельность неуклонно развивалась в данном направлении – к их самореализации» (14, 291). Таким образом, очевидно, что Дж.Дьюи выступал против авторитарного подхода в образовании и ратовал за подход творческий, опирающийся на различные виды и формы деятельности учащихся, в значительной степени соответствующие их возможностям и интересам, за развитие критического мышления учащихся (к примеру, в дискуссионных клубах).

Бесспорно, американские медиапедагоги в своих методических подходах опирались и опираются на элементы данной концепции (9; 32; 59 и др.). Известно, что первая в мире учебная программа по медиаобразованию была разработана знаменитым канадским ученым Маршалом Маклюэном (M.McLuhan) осенью 1959 года для учащихся 11 класса школ города Торонто (59, 114). До этого времени не существовало целостной концепции и системы медиаобразования (или медиаграмотности): до конца 50-х годов образование на материале киноискусства, прессы, телевидения, радио и т.д. существовало в виде автономных направлений и программ. Теоретические труды М.Маклюэна (39) оказали огромное влияние на процесс медиаобразования в США. Анализ американской научно-педагогической литературы в области медиаобразования показывает, что во многих случаях американские ученые и практики опираются на теоретические концепции, разработанные и признанные специалистами в данной области (в основном из ведущих англоязычных стран) – Л.Мастерманом (L.Masterman), К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) и др.

При этом методика медиаобразования, принятая в учебных заведениях США:

- а) связана с изучением различных школьных предметов (истории, искусства, английского языка и литературы, экологии и др.);
- б) опирается на изучение ключевых понятий медиаобразования («категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация» и др.);
- в) базируется на изучении определенных тематических разделов, связанных с процессом создания медиатекстов, изучением их видовых и жанровых особенностей, структуры и характеристик, идей, функционированием в обществе и т.д.;
- г) основывается на концентрическом изучении медиаматериала: вместо последовательного или линейного изучения ключевых аспектов медиаобразования (скажем, от «Агентства» к «Категории», «Технологии», «Языку» и т.д.) практикуется возвращение к одним и тем же ключевым аспектам на усложняющихся уровнях;
- д) широко использует такие традиционные формы обучения, как урок, практические и семинарские занятия, экскурсии, самостоятельная работа, факультативы, однако предпочтение отдает практическим занятиям (применение медиатехнологий: изготовление афиш, видеосъемка, составление синопсисов, сценарных планов и т.д.); именно здесь наиболее эффективно используются проблемные (к примеру, анализ сюжета, ситуаций, характеров персонажей, авторской точки зрения медиатекста, сопоставление различных точек зрения и т.д.), эвристические, исследовательские методы (проверка гипотез, моделирование: гипотетическое или реальное изменение различных параметров медиатекста), очень часто с опорой на игровые задания (имитация определенных медиапроцессов – технологических, экономических, юридических; театрализованные «постановки» и т.д.), на сотрудничество в группах и коллективные дискуссии, привлечение дополнительного информационного материала, экспериментирование.

В осуществлении подобной методики американские медиапедагоги видят не только технологические и материальные, но и моральные проблемы (В какой степени медиаобразование может восприниматься как вторжение в личную жизнь учащихся? В какой степени медиаобразование раскрывает чувства учащихся, обычно скрытые от постороннего взгляда? Стоит ли медиапедагогу опираться только на медиатексты любимых учащимися жанров и тем? В какой степени медиаобразование может способствовать изменениям в сознании аудитории? В какой степени медиапедагоги могут выступать в качестве цензоров по отношению к отбираемым для занятий медиатекстам и точкам зрения учащихся? и т.д.).

К примеру, один из лидеров медиаобразования в США К.Тайнер (59, 186-187) предлагает следующие пути использования аудиовизуальных медиа в классе:

- 1) анализ информации (развитие «критического мышления»). Анализ медиатекстов может носить междисциплинарный и интерактивный характер;
- 2) участие школьников в создании учебной медиапродукции (видеосъемке), что позволяет поощрить совместный выбор темы, содержания, концепции для будущего медиатекста, путей практической реализации проекта. При этом «экспертами» и «учениками» могут быть, как школьники, так и учителя;
- 3) оценка: учителя и учащиеся совместно устанавливают оценочные критерии. При этом оценивается как индивидуальная работа учащихся, так и их работа в группе других учащихся;
- 4) реструктивизация: свободные блоки уроков, свободные планы индивидуального и группового обучения.

Многие педагоги и исследователи считают, что наиболее эффективные методические подходы в рамках теорий медиаобразования как формирования «критического мышления» и культурологического медиаобразования должны

опираться на «ключевые понятия медиаобразования» (Л.Мастерман, к примеру, выделяет 18 таких понятий). Действительно, это очень важно. Однако по поводу количества и конкретного содержания такого рода базовых понятий в современном медиаобразовании до сих пор существуют разночтения. Практически каждая ассоциация медиаобразования, научная школа, государственная или общественная организация стремится «использовать медиаобразование как стратегию для достижения своих главных приоритетов – в области социальной морали, телевизионной цензуры, доступа к техническим медиасредствам, здоровья населения или предохранения от вредных влияний» (59, 122). Например, созданная в США программа использования прессы в образовании – NIE (The Newspaper-in-Education) начиная еще с 30-х годов ставит своей целью развитие способностей к критическому чтению газет и журналов и способствовать пониманию демократической роли прессы в современном обществе (59, 126). В этом же ключе действовал американский образовательный центр (U.S. Office of Education), разрабатывая программы, направленные на развитие у аудитории понимания психологического воздействия рекламы, стиля и содержания медиатекстов, умения отличать факты от вымысла.

Педагог-исследователь Стэнфордского исследовательского центра Барбара Минз (B.Means) (42, 1-21) выдвинула методическую концепцию «учения с вовлечением». Вот некоторые ее показатели:

- учащиеся вовлечены в урочные и межпредметные творческие практические задания;
- учащиеся участвуют в интерактивном обучении;
- учащиеся сотрудничают;
- учащиеся учатся через исследование и поиск;
- учащиеся ответственны за свое учение.

Это не простая задача, зависящая от того, насколько учителя и учащиеся могут позволить себе быть "вовлеченными". Например, для того чтобы проанализировать медиатекст, учащиеся должны обсудить взаимодействие между понятиями «Категория», «Язык», «Репрезентация», «Технология» и т.д. Анализ любого из этих аспектов раскроет то или иное значение, но медиаграмотность – это способность не к поверхностному декодированию текста, а - к разгадыванию сложных ассоциаций, символов, содержащихся в медиатексте. В ходе этого процесса учащиеся пробираются к смыслу через все более глубокий анализ нюансов и сложностей каждого из этих аспектов и того, как они взаимодействуют. Более того, каждый человек привносит свои накопленные знания и опыт в «чтение», в дополнение к тому смыслу, который пытались зашифровать создатели медиатекста (60, 10-11).

Американская система образования в целом всегда опиралась на широкий круг практических заданий и упражнений. Эта методика получила название «обучение через проекты» или «проектные учебные курсы». Как правило, для выполнения подобных проектов учащиеся объединяются в группы. К.Тайнер убеждена, что «медиаобразование может условно быть поделено на две части, аналогичные чтению (просмотр, слушание) и письму (создание, говорение). В медиаобразовании эти две части часто называются *анализом и практикой*, хотя каждая из них содержит предположения о соответствующем содержании, знаниях и умениях» (60, 12).

Бесспорно, эффективность медиаобразования целиком и полностью зависит от уровня соответствующей подготовки педагогов. Поэтому важнейшим аспектом медиаобразования является медиаобразование учителей и будущих учителей. В начале 1999 года американский «Форум по образованию и технологиям» опубликовал доклад о статусе технологии и образования в США. В докладе сказано, что школы тратят в десять раз больше средств на компьютеры и Интернет, чем на обучение учителей пользоваться этими высокотехнологичными инструментами. На рубеже XXI века американские школы в среднем, тратят около 88 долларов в год на одного ученика, чтобы обеспечить учебный процесс компьютерной техникой и только 6 долларов на подготовку учителей использовать эту технику в учебном процессе. 87000 американских школ имеют около шести миллионов компьютеров (то есть почти по 70 компьютеров на одну школу) и около 80 % школ имеют доступ в Интернет. Однако только 20% американских учителей готовы использовать такую технику на своих уроках, хотя формально компьютерные курсы были организованы для 78% педагогов (60, 13).

Конечно, в высших учебных заведениях медиа используются более широко и интенсивно. К примеру, преподаватели помещают план курса, программы, списки литературы и заданий в сеть Интернет. Студенты ищут там информацию, относящуюся к данному курсу, сдают письменные работы по электронной почте. Используя эту почту, студенты могут общаться с преподавательским составом (так называемые «виртуальные часы работы»). Вся библиотечная картотека также занесена в компьютерную базу данных и т.д. Вместе с тем, во многих случаях медиасредства используются как вспомогательные ресурсы к старой репродуктивной системе образования. И студенты по-прежнему не получают полноценного медиаобразования, предполагающего изучение медиаязыка, проблем аудитории, восприятия, критического анализа и пр.

Анализ исследований (1; 9; 24; 25; 32; 34; 55; 59; 60 и др.) и практического опыта американских медиапедагогов показывает, что можно выделить следующие методы медиаобразования учащихся. По источникам получения знаний: словесные (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия), наглядные (иллюстрация и демонстрация медиатекстов) и практические (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровням познавательной деятельности: объяснительно-иллюстративные (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией), репродуктивные (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа, для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), проблемные (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста, к примеру, с целью развития «критического мышления»), частично-поисковые или эвристические, исследовательские (организация поисково-творческой деятельности обучения) методы получения новых знаний и умений.

В 1996 году американский медиапедагог Дебора Леверанз (D.Leveranz) (34) систематизировала требования к знаниям и умениям, которые предъявляются к учащимся школ различных штатов США в процессе медиаобразования.

Вот основные из них:

- учащиеся должны иметь доступ к печатным, визуальным и электронным медиа с различными целями;
- учащиеся должны владеть терминологией медиаобразования;
- учащиеся должны понимать, что все медиатексты содержат «сообщения» (“messages”);

-учащиеся должны уметь «декодировать» и анализировать (с помощью так называемого «критического анализа») медиатексты в историческом, социальном и культурном контексте, понимая при этом отношения между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью;
 -на основе полученных знаний учащиеся должны иметь возможность создавать собственные медиатексты различного характера, обсуждать свои медиапроекты, как и медиатексты, созданные другими людьми;

При этом цели контакта аудитории с медиа дифференцированы по возрастам учащихся следующим образом.

А. Аспект доступа к медиа (включая терминологию).

Младший школьный возраст:

- использование медиа для информации и развлечения;
- использование медиа для простейших исследовательских работ;
- использование медиа для обучения;
- использование медиа для оценки языка медиатекстов и некоторых их форм и жанров (новости, анимация, реклама, драма и т.д.);
- знание терминологии самых важных частей медиаоборудования (камера, проектор, компьютер, слайд и т.д.), умение выполнять основные операции на этом оборудовании;
- умение различать различные части медиатекста (к примеру, кадры);
- знание основных медиапрофессий (журналист, режиссер, оператор и т.д.).

Средний школьный возраст (4-8 классы американской школы):

- использование широкого круга медиа для информации, развлечения и коммуникации;
 - доступ к медиаресурсам для определения, исследования и репрезентации вопросов и проблем;
 - доступ к базам данных (библиотека, медиатека) для поиска первичных и вторичных ресурсов для осуществления тех или иных проектов;
 - использование медиа для оценки языка медиатекстов и их некоторых форм, жанров и категорий;
 - умения «чтения», идентификации и обсуждения аудиовизуальных текстов, в том числе вопросов, связанных с языком медиа (ракурс, план, цвет, звук и т.д.);
 - умения описать главные функции тех или иных создателей медиатекстов и людей, связанных с их распространением;
- Старший школьный возраст (9-12 классы американской школы):
- умения отбора медиатекстов широкого спектра форм и обоснование причин своего выбора;
 - доступ к медиаресурсам для определения, исследования и репрезентации вопросов и проблем;
 - доступ к базам данных (библиотека, медиатека) для поиска первичных и вторичных ресурсов для осуществления тех или иных проектов, умения отбора тех данных, которые лучше всего подходят для данного проекта;
 - использование медиа для оценки языка медиатекстов и широкого круга их форм, жанров и категорий;
 - умения «чтения», идентификации и обсуждения аудиовизуальных текстов, в том числе вопросов, связанных с языком медиа, включая такие сложные, как «монтаж», работа редактора и т.д.;
 - умения описать главные функции тех или иных создателей медиатекстов и людей, связанных с их распространением (включая маркетинг, пресс-макет, политические компании в медиа и др.);

Б. Аспект анализа медиатекстов («Медиа содержит сообщение, которое нужно проанализировать»).

Младший школьный возраст.

- исследование типологии фабул, встречающихся в медиатекстах и сравнение новых типов фабул с теми, которые были известны учащимся ранее;
- использование ранее полученных знаний и умений;
- объяснение своих предпочтений по отношению к медиапродукции;
- идентификация и описание различных стереотипов в медиатексте (к примеру, герой, злодей и т.д.);
- понимание различий между видами медиа (пресса, ТВ, кино и т.д.);
- понимание некоторых путей организации материала в медиатексте;
- анализ того, как словесные и визуальные символы образуют некое значение (к примеру, роль знаков в рекламе);
- знание различных типов рекламы в разнообразных формах и видах медиатекстов;
- рассмотрение типов сюжетов, используемых в рекламе, новостях, документальных и игровых медиатекстах;
- понимание и объяснение завязки, развития действия и развязки сюжета в медиатексте;

Средний школьный возраста (4-8 классы).

- определение способов построения сюжета (к примеру, с помощью закадрового текста);
- анализ нескольких сюжетных линий в повествовании;
- умение задавать вопросы по поводу главной мысли медиатекста, выражение мнения по поводу его содержания (точность, уместность, пристрастность и т.д.) и формы;
- описание того, как различные элементы медиатекста помогают создать атмосферу и смысл произведения;
- сравнение собственного опыта с аналогичным опытом в области медиа внутри своей возрастной группы;
- понимание некоторых стереотипов описания медиатекстов у различных учащихся их возрастной группы, в том числе того, как на эти описания влияют разные социальные, расовые и культурные особенности;
- понимание специфики жанра и вида медиатекста (реклама, новости, телешоу и т.д.);
- понимание ряда путей организации и представления жизненного материала в медиатексте;
- распознавание символических кодов, используемых медиа (кадр, ракурс и т.д.);
- объяснение того, как информация соотносится с кодами и условиями медиа;
- анализ того, как воздействует на медиатекст отсутствие или наличие рекламы;
- рассмотрение того, как одна и та же история может быть адаптирована для разного типа аудиторий;
- распознавание сюжетных моделей и того, как они используются в документальных и игровых медиатекстах;

Старший школьный возраст (9-12 классы).

- понимание сюжета как серии сконструированных условностей, таких как мотивы поступков персонажей, эпизоды, иерархия событий и героев и т.д.;

- анализ подразумеваемых и открыто выраженных идей, тех или иных пристрастий (предвзятости) авторов медиатекста;
- понимание, что основной смысл медиатекста передается через комбинацию элементов (таких как звук, кадр, перспектива и т.д.);
- сравнение гендерных, социальных и профессиональных стереотипов в медиатекстах различных «культурных полей»;
- понимание того, как жанр проясняет ожидания аудитории по отношению к содержанию медиатекста;
- понимание ряда путей организации и представления жизненного материала в медиатексте и критический анализ мнений других учащихся;
- анализ того, как символические коды, используемые медиа (кадр, ракурс и т.д.), могут взаимодействовать друг с другом для создания определенного смысла текста;
- анализ эффекта воздействия рекламы, рассмотрение значения рекламы для коммерческих медиа;
- сравнение путей, которыми различные виды медиа интерпретируют похожие фабулы или истории;
- сравнение и анализ медиатекстов одинаковых и различных типов (к примеру, репортажи в различных газетах, на телевидении, в системе Интернет).

В. Аспект оценки медиатекстов (критическая оценка медиатекстов в историческом, социальном и культурном контексте, включая понимание отношений между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью).

Младший школьный возраст.

- понимание разницы между реальным событием и его отражением в медиатексте;
- постановка вопросов о содержании медиатекста на основе своих знаний и жизненного опыта;
- описание некоторых деталей медиатекста и того, как они делают этот текст более интересным и занимательным;
- исследование путей, которыми медиа может воздействовать на личность;
- выражение собственных предпочтений по время дискуссии о медиапродукции;
- внимательное и критическое «чтение» медиатекстов, предназначенных для развлечения, понимание их основных идей, содержания;
- исследование влияния медиа на окружение учащихся (семья, дом, школа);
- определение того, для какой аудитории предназначен тот или иной медиатекст;

Средний школьный возраст (4-8 классы).

- определение разницы между реальным событием и его отражением в медиатексте, дискуссия на эту тему;
- постановка вопросов о различных аспектах медиатекста, таких как трактовка, валидность (вескость, основательность) фактического материала, сравнение их с мнением других учащихся, выражение своего мнения;
- определение, анализ и интерпретация медиатекста с точки зрения аудиторий, принадлежащих к разным культурам, возрастам, образовательным и социальным уровням и т.д.;
- использование медиатекста для исследования человеческих отношений, новых идей, своей и чужой культуры («диалог культур»);
- оценка эффективности различных элементов, используемых в медиатексте;
- выражение собственных предпочтений по время дискуссии о медиапродукции и обоснование своего выбора;
- внимательное и критическое «чтение» медиатекстов;
- осознанный выбор медиатекстов для своего «чтения» и описание того, как содержание отражает развлекательный или информационный аспект;
- анализ влияния медиа на профессиональное развитие и досуг людей;
- анализ того, как «медиапослание» создается с учетом различных типов аудитории.

Старший школьный возраст (9-12 классы).

- определение разницы между реальным событием и его отражением в медиатексте, дискуссия на эту тему;
- подбор примеров социальных воздействий некоторых медиатекстов;
- распознавание конкретных и абстрактных значений в медиатексте, понимание того, что люди воспринимают медиатексты дифференцированно – в зависимости от многих факторов, таких, как возраст, пол, раса, жизненный опыт;
- использование медиатекста для исследования человеческих отношений, новых идей, своей и чужой культуры («диалог культур»), критический анализ медиатекстов, объяснение того, как медиатексты могут влиять на аудиторию;
- оценка эффективности различных элементов, используемых в медиатексте и объяснение причин такого рода воздействий;
- выражение собственных предпочтений по время дискуссии о медиапродукции и обоснование своего выбора;
- внимательное и критическое «чтение» медиатекстов, включая различные развлекательные и учебные медиатексты, анализ отдельных компонентов текста, их воздействия;
- анализ влияния медиа на убеждения и ценностные ориентации людей, включая их изменения;
- анализ влияния медиа на аудиторию в зависимости от типов медиапродукции.

Г. Аспект медиапродукции (использование учащимися знаний о различных видах медиа для решения тех или иных проблем, общения и создания собственных медиатекстов).

Младший школьный возраст.

- выбор средства и формы медиа (например, фотографии, рисунки, журнальные иллюстрации) и создание истории на простую тему;
- определение и создание краткого плана сюжета или визуального текста (фотография, видео, комикс, компьютерная графика и т.д.);
- выполнение и презентация своего медиапроекта.

Средний школьный возраст (4-8 классы).

- создание различных сюжетов на основе одного и того же изображения (с изменением его формы и элементов);
- принятие решения по поводу использования доступных медиа (фотография, видео, пресса и т.д.), дискуссия и обоснование данного выбора;
- выполнение и презентация своего медиапроекта.

Старший школьный возраст (9-12 классы).

- экспериментирование с различными формами и технологиями с целью исследования того, как они используются для передачи специфических текстов, «посланий»;
- использование различной техники в планировании и создании медиатекстов, внимательный и критический анализ полученного результата;
- создание медиапродукции, предназначенной для специфической аудитории, предвидение того, как аудитория может отреагировать на такую продукцию;
- выполнение и презентация своего медиапроекта.

Аналогичные показатели знаний и умений в области медиа содержатся и в других «стандартах», разработанных американскими педагогами. В тех или иных вариантах они включают такие ключевые аспекты, как «доступ к медиа», «технологии медиа», «анализ», «аудитория» и т.п. (59, 219-222).

Из проведенного выше анализа можно сделать вывод о потенциальных направлениях адаптации основных концепций американского медиаобразования в современных российских условиях, хотя, бесспорно, ни одна педагогическая концепция не может быть использована в условиях другой страны в неадаптированном к сложившимся образовательным традициям виде. В этом смысле концепции американского медиаобразования не составляют исключения.

К примеру, «инъекционная» («протекционистская», «гражданской защиты») теория медиаобразования хотя и имеет в России определенное число сторонников, думается, не может служить перспективным ориентиром для адаптации, так как вместо изучения и критического анализа медиатекстов, развития творческого мышления учащихся предполагает в основном борьбу с негативными влияниями медиа на детскую и молодежную аудиторию.

На первый взгляд, теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории на этом фоне смотрится более выигрышно. Вместо запретов и борьбы с медиа здесь предполагается, что учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Однако практика российских медиапедагогов (О.А.Баранов, И.С.Левшина, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров и др.) доказывает, что если аудитория настроена только на то, чтобы извлечь из медиа некую пользу в соответствии со своими потребностями, часто происходит тотальное увлечение только произведениями так называемой популярной (массовой) культуры. «Трудные» медиатексты, классика мировой медиакультуры, как правило, игнорируются, слабо развивается критическое мышление аудитории и т.д.

«Практическая» теория медиаобразования, направленная в основном на обучение школьников (или учителей) использовать медиааппаратуру, изучение технического устройства медиааппаратуры и формирование практических умений использования данной аппаратуры, в том числе и для создания собственных медиатекстов, давно уже укоренилась в российском медиаобразовании. Полагаю, практический подход в медиаобразовании, несомненно, полезен, однако в качестве составной части медиаобразования, что должно способствовать развитию творческого мышления учащихся и их знаний о медиакультуре.

Иное дело, - теория медиаобразования как формирования «критического мышления». В самом деле, современные медиа – средства массовой информации во всем мире, включая Россию, часто используют так называемые манипулятивные технологии для воздействия на аудиторию. Жить в демократическом обществе означает, помимо всего прочего, уметь делать *осознанный* выбор, в том числе и по отношению к медиатекстам. Научить учащихся распознавать способы и формы манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества, рассматривается – важнейшие задачи медиаобразования. Следовательно, необходимо пытаться адаптировать западную (в том числе американскую) методику развития «критического мышления» в процессе медиаобразования к российским условиям.

Семиотическая теория медиаобразования в «чистом виде» не слишком распространена в США, как, впрочем, и в России. Однако в качестве одного из направлений медиаобразования она наверняка может быть полезна (в плане развития умений чтения, «декодирования» медиатекстов, изучения языка медиакультуры и т.д.).

Культурологическая теория медиаобразования, основанная на теории «диалога» (выражаясь языком В.Библера, «диалога культур») также имеет серьезные перспективы для дальнейшего развития медиаобразования в России. В самом деле, аудитория всегда находится в процессе диалога (включающего осмысление, оценку) с медиатекстами. Следовательно, оценка и критический анализ медиатекстов с этой точки зрения также чрезвычайно полезен для медиаобразования в целом.

Лидеры американского медиаобразования

Консидайн, Дэвид (David Considine) родился в Австралии, но вот уже 20 лет живет и работает в США. Доктор наук, профессор Appalachian State University (Северная Каролина). Автор нескольких книг и множества статей по проблемам медиаобразования, участник престижных международных научных конференций. Один из активистов влиятельных организаций The International Visual Literacy Association и The National Telemedia Council.

Избранные работы Д.Консидайна

- Considine, D. (1990). Media Literacy: Can We Get There from Here? *Educational Technology*, N19, 7-19.
- Considine, D. (1999). Media Education in United State of America. *Educating for the Media and the Digital Age. Country Reports*. Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, 125-128.
- Considine, D. (1999). The Teen Screen: Image, Influence and the Indies. *Telemedium. The Journal of Media Literacy*, Vol. 45, N 2, 6-9.
- Considine, D. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. 371 pp.
- Considine, D. (2000). Mastering the Media: The Appalachian Experience. *Telemedium. The Journal of Media Literacy*, Vol. 46, N 1, 22-23.

Кьюби, Роберт (Robert Kubey) – профессор Rutgers University (Нью-Джерси). Директор лаборатории медиаобразования. Автор и редактор нескольких книг и научных сборников по медиаобразованию. Занимался научными исследованиями в Пенсильванском, Стенфордском и Калифорнийском университетах. Читал лекции в Гарварде.

Избранные работы Р.Кьюби

- Kubey, R. (Ed.) (1997). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.). and London (U.K.).

Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication (Winter)*, 58-69.

Kubey, R. and Baker, F. (2000). Has Media Literacy Found a Curricular Foothold? *Telemidium. The Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N1, 8-9, 30.

Тайнер, Кэтлин (Katleen Tyner) – организатор движения «Стратегии для медиаграмотности» (Strategies for Media Literacy) с центром в Сан-Франциско (с 1986 года). В 2000 году получила почетную премию National Telemidium Council за выдающийся индивидуальный вклад в процесс распространения медиаграмотности. К.Тайнер начинала свою деятельность школьным учителем, затем была журналистом и редактором в прессе, работала на телевидении, издавала журнал по медиаобразованию. Она автор многочисленных статей, учебных пособий и планов по медиаобразованию, участник многих национальных и международных научных конференций. В 1998 году К.Тайнер опубликовала свою главную на сегодняшний день работу – монографию «Грамотность в «цифровом мире»» (“Literacy in a Digital World”).

Избранные работы К.Тайнер

Tyner, K. and Kolkin D.L. (1991). *Media and You: An Elementary Literacy Curriculum*. New Jersey: Strategies for Media Literacy Inc., Educational Technology Publication, Englewoods Cliffs.

Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 pp.

Tyner, K. (1999). *New Directions for Media Education in the United States*. Paper Presented at the UNESCO International Conference in Vienna.

Tyner, K. (2000). Directions and Challenges for Media Education. *Telemidium. The Journal of Media Literacy*, Vol. 46, N 1, 4.

Хоббс, Рене (Renee Hobbs) – профессор в Babson College и директор Центра медиаобразования. Руководит масштабными исследованиями в области медиаобразования. Автор нескольких учебных планов по медиаобразованию для средних школ. Рене Хоббс неоднократно выступала с докладами на национальных и международных конференциях по проблемам медиакультуры и образования, активно публикуется в прессе.

Избранные работы Р.Хоббс

Hobbs, R. (1994). Pedagogical Issues in U.S. Media Education. In S.Deetz (Ed.). *Communication Yearbook* 17, 453-456.

Hobbs, R. (1997). Measuring the Impact of Media Education on Student Skills and Teacher Performance. In: *Forum International de Recherchers “Les Jeune et les medias demain. Problematiques et Perspectives*. Paris, UNESCO-GRREM, 25.

Hobbs, R. & Frost, R. (1998). Industrial Practices in Media Literacy Education and Their Impact on Students’ Learning. *The New Jersey Journal of Communication*, 6(2), 123-148.

Hobbs, R. (2000). Media Literacy’s Effect on Viewing Motivations. *Telemidium. The Journal of Media Literacy*, Vol. 46, N 1, 15.

Примечания

- A. BOSTON UNIVERSITY SCHOOL OF PUBLIC COMMUNICATION (1981). TELEVISION LITERACY: CRITICAL TELEVISION VIEWING SKILLS. BOSTON: DENDRON PRESS, 4-100.
- B. BOWEN, W. (1996). CITIZENS FOR MEDIA LITERACY. ASHVILLE, NC.
- C. BRANSTON, G. (1984). TV AS INSTITUTION: STRATEGIES FOR TEACHING IN: SCREEN 25/2, 85-94.
- D. BROWN, J.A. (1991). TELEVISION “CRITICAL VIEWING SKILLS” EDUCATION: MAJOR MEDIA LITERACY PROJECTS IN THE UNITED STATES AND SELECTED COUNTRIES. HILSDALE, N.J.: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES.
- E. CONSIDINE, D. (1999). THE TEEN SCREEN: IMAGE, INFLUENCE AND THE INDIES. TELEMEDIUM. VOL. 45. N 2. P. 6-9.
- F. CONSIDINE, D. (2000). MASTERING THE MEDIA: THE APPALACHIAN EXPERIENCE. TELEMEDIUM. VOL. 46. N 1. P. 22-23.
- G. CONSIDINE, D., HALEY, G.E. (1999). VISUAL MESSAGES. 371 P.
- H. CONSIDINE, D. (1990). MEDIA LITERACY: CAN WE GET THERE FROM HERE? EDUCATIONAL TECHNOLOGY, 19, 7-19.
- I. CONSIDINE, D. (1999). MEDIA EDUCATION IN UNITED STATES OF AMERICA// EDUCATING FOR THE MEDIA AND THE DIGITAL AGE. COUNTRY REPORTS. AUSTRIAN FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS & UNESCO, 125-128.
- J. CREMIN, L.A. AMERICAN EDUCATION: THE METROPOLITAN EXPERIENCE, 1876-1980. NEW YORK: HSPER & ROW.
- K. CROTEAU, D. & HOYNES, W. (1997). MEDIA/SOCIETY: INDUSTRIES, IMAGES, AND AUDIENCES. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 370 P.
- L. DE FLEUR, M.L., & BALL-ROKEACH, S. (1989). THEORIES OF MASS COMMUNICATION. NEW YORK: LONGMAN, 187.
- M. DEWEY, J. (1963). EXPERIENCE AND EDUCATION. NEW YORK, NY: COLLIER BOOKS.
- N. DEWEY, J. (1976). PHILOSOPHY OF EDUCATION. CARBONDALE, SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY PRESS, 277-291.
- O. DOWNING, J. (1996). INTERNATIONALIZING MEDIA THEORY. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 304 P.
- P. DOWNING, J. (ED.) (1995). QUESTIONING THE MEDIA. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 514 P.
- Q. FEDERMAN, J. (ED.) (1997). NATIONAL TELEVISION VIOLENCE STUDY. VOL.2. SANTA BARBARA: CENTER FOR COMMUNICATION AND SOCIAL POLICY UNIVERSITY OF CALIFORNIA. 54 P.
- R. FEHLMAN, R. (1999). REFLECTIONS OF A CLASSROOM FILM TEACHER. TELEMEDIUM. VOL. 45. N 2. P. 3-5.
- S. FIDLER, R. (1997). MEDIAMORPHOSIS: UNDERTANDING NEW MEDIA. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 320 P.
- T. GARRISON, A.S. (1999). WRITING MEDIA: AUTHENTIC MEDIA PRODUCTION IN THE CLASSROOM. TELEMEDIUM. VOL. 45. N 1. P. 22-24.
- U. GERBNER, G. & GROSS, L. (1976). LIVING WITH TELEVISION. JOURNAL OF COMMUNICATION. 26, SPRING, 173-199.
- V. GONZALEZ, A., TANNO, D. V. (ED.). (1997). POLITICS, COMMUNICATION, AND CULTURE. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 353 P.
- W. HAYWARD, S. (1996). KEY CONCEPTS IN CINEMA STUDIES. N.Y. 467 P.
- X. HOBBS, R. & FROST, R. (1998)/ INSTRUCTIONAL PRACTICES IN MEDIA LITERACY EDUCATION AND THEIR IMPACT ON STUDENTS’ LEARNING. THE NEW JERSEY JOURNAL OF COMMUNICATION, 6(2), 123-148.
- Y. HOBBS, R. (1994). PEDAGOGICAL ISSUES IN U.S. MEDIA EDUCATION. IN S.DEETZ (ED.). COMMUNICATION YEARBOOK 17. 453-56.
- Z. HOBBS, R. (2000). MEDIA LITERACY’S EFFECT ON VIEWING MOTIVATIONS. TELEMEDIUM. VOL. 46. N 1. P. 15.
- AA. HOBBS, R.(1997). MEASURING THE IMPACT OF MEDIA EDUCATION ON STUDENT SKILLS AND TEACHER PERFORMANCE. IN: FORUM INTERNATIONAL DE RECHERCHERS “LES JEUNES ET LES MEDIAS DEMAIN. PROBLEMATIQUES ET PERSPECTIVES. PARIS. UNESCO-GRREM. P.25.
- BB. HORTON, J. (1981). A NEED FOR A THEORY OF VISUAL LITERACY. READING IMPROVEMENT, 19, 257-267.
- CC. JOHNSON, L.L. (1997). MEDIA LITERACY EDUCATION: PERSONAL AND PROFESSIONAL CHANGE. WESTON. MA: REGIS COLLEGE.
- DD. KUBEY, R. & BAKER, F. (2000). HAS MEDIA LITERACY FOUND A CURRICULAR FOOTHOLD? TELEMEDIUM. THE JOURNAL OF MEDIA LITERACY. VOL. 46. N 1, 8-9, 30.
- EE. KUBEY, R. (1998). OBSTACLES TO THE DEVELOPMENT OF MEDIA EDUCATION IN THE UNITED STATES. JOURNAL OF COMMUNICATION (WINTER), 58-69.
- FF. KUBEY, R. (ED.) (1997). MEDIA LITERACY IN THE INFORMATION AGE. NEW BRUNSWICK (U.S.A.) AND LONDON /U.K.

- GG. KUNKEL, D. THE RESEARCH IN NORTHERN AMERICA. IN: FORUM INTERNATIONAL DE RECHERCHERS "LES JEUNES ET LES MEDIAS DEMAIN. PROBLEMATIQUES ET PERSPECTIVES. PARIS. UNESCO-GRREM. P.17.
- HH. LEVERANZ, D. (1996) MEDIA, ANALYSIS AND PRACTICE.
- II. LEWIS, P. (1948) THE FUTURE OF TELEVISION IN EDUCATION. PI DELTA KAPPAN, 30, 157-160.
- JJ. LLOYD-KOHLIN, D. & TYNER, K. (1991). MEDIA AND YOU: AN ELEMENTARY MEDIA LITERACY CURRICULUM. ENGLEWOOD CLIFFS, NJ: EDUCATIONAL TECHNOLOGY PUBLICATIONS.
- KK. MASTERMAN, L. (1988). TEACHING THE MEDIA. LONDON: COMEDIA PRESS.
- LL. MASTERMAN, L. (1997). A RATIONAL FOR MEDIA EDUCATION. MEDIA LITERACY IN THE INFORMATION AGE. NEW BRUNSWICK (U.S.A.) AND LONDON (U.K.): TRANSACTION PUBLISHERS, 15-68.
- MM. MCCLURE, C.R. (1994). NETWORK LITERACY: A ROLE FOR LIBRARIES? INFORMATION TECHNOLOGY AND LIBRARIES, 13 (2), 115-125.
- NN. MCLUHAN, M. (1973). UNDERSTANDING MEDIA. FALMOUTH.
- OO. MCQUAIL, D. (1987). MASS COMMUNICATION THEORY: AN INTRODUCTION. BEVERLY HILLS, CALIFORNIA: SAGE, 275.
- PP. MEANS, B.(1994). USING TECHNOLOGY TO ADVANCE EDUCATIONAL GOALS. TECHNOLOGY AND EDUCATION REFORM. SAN FRANCISCO: JOSSEY-BASS, 1-21.
- QQ. REAL, M.R. (1996). EXPLORING MEDIA CULTURE. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 405 P.
- RR. REEVS, B. & NASS, C. (1996). THE MEDIA EDUCATION. N.Y. CAMBRIDGE.
- SS. RUDZINSKY, A. (2000). FROM PRODUCTION TO ANALYSIS? : AN AVALUATION OF A MEDIA LITERACY CURRICULUM. IN: SUMMIT-2000. CHILDREN, YOUTH AND THE MEDIA BEYOND THE MILLENNIUM. ACADEMIC PAPER. TORONTO.
- TT. SALOMON, G. (1979). INTERACTION OF MEDIA, COGNITION AND LEARNING. SAN FRANCISCO: JOSSEY BASS.
- UU. SAMPLES, D. (2000). PUBLIC RELATIONS AND MEDIA LITERACY. TELEMEDIUM. VOL. 46. N 1. P. 19-20.
- VV. SCHRAMM, W. & ROBERTS, D. (EDS.) (1971). THE PROCESS AND EFFECTS OF MASS COMMUNICATION. URBANA: UNIVERSITY OF ILLINOIS PRESS, 6.
- WW. SHIELDS, R. (1996). CULTURES OF INTERNET. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 196 P.
- XX. SINGER, D.G., SINGER, J.L. & ZUCKERMAN, D.M. (1981). TEACHING TELEVISION. NEW YORK: DIAL PRESS.
- YY. SINGER, D.G., SINGER, J.L. & ZUCKERMAN, D.M. (1981). GETTING THE MOST OUT OF TV. SANTA MONICA, CALIFORNIA: GOODYEAR PUBLISHING BOOK, 71-76.
- ZZ. SMITH, J. (1995). UNDERSTANDING THE MEDIA. NEW JERSEY: HAMPTON PRESS. 392 P.
- AAA. STEVENSON, N. (1995). UNDERSTANDING MEDIA CULTURES. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 238 P.
- BBB. TEASLEY, A.B. (1999). DEVELOPING MEDIA LITERACY THROUGH FILM GENRE STUDY. TELEMEDIUM. VOL. 45. N 2. P. 10-11.
- CCC. THOMAN, E. (1995). OPERATIONAL DEFINITION OF MEDIA LITERACY. LOS ANGELES, CA: CENTER FOR MEDIA LITERACY.
- DDD. TYNER, K. (1995) SHOOTING BACK: VIDEO AND AUTHENTIC EDUCATION PAPER PRESENTED AT THE FOURTH PEDAGOGIA DA IMAXE CONFERENCE, LA CORUNA, SPAIN.
- EEE. TYNER, K. (1996) REPRESENTING DIVERSITY: MEDIA ANALYSIS IN PRACTICE PAPER PRESENTED AT THE FIFTH PEDAGOGIA DA IMAXE CONFERENCE, LA CORUNA, SPAIN.
- fff. TYNER, K. (1998). LITERACY IN THE DIGITAL WORLD: TEACHING AND LEARNING IN THE AGE OF INFORMATION. MAHWAH, NJ: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES. 291 P.
- ggg. TYNER, K. (1999). NEW DIRECTIONS FOR MEDIA EDUCATION IN THE UNITED STATES. PAPER PRESENTED AT THE UNESCO INTERNATIONAL CONFERENCE IN VIENNA.
- hhh. TYNER, K. (2000). DIRECTIONS AND CHALLENGES FOR MEDIA EDUCATION. TELEMEDIUM. VOL. 46. N 1. P. 4.
- III. TYNER, K. AND KOLKIN D.L. (1991). MEDIA AND YOU: AN ELEMENTARY LITERACY CURRICULUM. NEW JERSEY: STRATEGIES FOR MEDIA LITERACY INC., EDUCATIONAL TECHNOLOGY PUBLICATION, ENGLEWOODS CLIFFS.
- jjj. VALLOCHERIE, G.S. & THORN, W.G. (1998). MEDIA LITERACY FOR ADOLESCENTS. IN: REVISTA DE CIENCIA E TECNOLOGIA: INTERNATIONAL CONGRESS ON COMMUNICATION AND EDUCATION/BRAZIL. SAO PAULO.
- kkk. WALSH B. (1998). EXPANDING THE DEFINITION OF MEDIA LITERACY / WWW.SCREEN.COM/MNET/ENG/MED/
- lll. WNET/THIRTEEN (1980). CRITICAL TELEVISION VIEWING: A TRAINING MANUAL FOR TEACHERS TRAINERS. NEW YOURK: CAMBRIDGE, 46-49.

3.6. Медиаобразование во Франции

This work was supported by the Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation, grant No.: 18/2000.

Кольбель кинематографа, Франция – страна с почтенными традициями медиаобразования, особенно – на материале киноискусства и телевидения. Еще в 20-х годах во Франции существовали киноклубы, которые объединяли вокруг себя почитателей «десятой музыки», одновременно во многих учебных заведениях активно развивалось движение юных журналистов, которые с легкой руки знаменитого французского педагога Селестена Френе выпускали школьные, лицейские и университетские газеты. В этой начальной стадии медиаобразование было направлено на критическое, активное осмысление средств массовой информации (в то время – в основном кинематографа и прессы).

В октябре 1947 года под патронажем Министерства по делам молодежи и спорта был открыт Национальный институт молодежи и массового образования (L'I.N.J.E.P. – Institute national de la jeunesse et de l'éducation populaire). Целью этой организации стала поддержка образования молодежи во всех формах, в том числе и средствами медиа (ее архив насчитывает сегодня более 40000 изданий, включая работы по педагогике).

И хотя курсы по киноискусству и журналистике преподавались почти во всех французских университетах чуть ли не с 20-х годов, медиаобразование в школах долгое время было в основном факультативным. Одна из первых попыток ввести изучение медиа в школьный учебный план была предпринята во Франции в середине 60-х годов. По инициативе Лионского Института языков и Лионского Католического университета программы медиаобразования были внедрены в двухсот начальных школах и в более ста средних школ Франции.

В 1960 году был создан Французский союз выдающихся работ в области аудиовизуального образования (UFOLEIS – Union française des oeuvres laïques d'éducation par l'image et par le son). В 1966 году возникла Ассоциация «Пресса – Информация – Молодежь» (Association Press – Information et Jeunesse). С 1972 года медиаобразовательные аспекты были включены в программные документы Министерства образования Франции. А в 1976 году медиаобразование впервые официально стало компонентом национального учебного плана средних учебных заведений. Начиная с 1979 года медиаобразование («education aux medias») во Франции было поддержано сразу несколькими французскими министерствами. Например, вплоть до 1983 года при патронаже Министерств образования, развлечений и спорта осуществлялся проект «Активный юный телезритель» («Le telespectateur actif»). Он охватывал очень широкие слои общества – родителей, учителей, организаторов молодежных клубов и т.д. Проводились исследования влияния телевидения на детскую и молодежную аудиторию, выяснялась роль ТВ в жизни молодых зрителей. Организация, возникшая на основе этого проекта, называется APTE («Audiovisuel pour tous dans l'éducation» - «Аудиовизуальные медиа в образовании для всех»). APTE издает специальный журнал «la Lettre d'APTE», который выходит три раза в год.

В рамках Министерства образования Франции существует Национальный Центр педагогической документации

(Centre National de la Documentation Pédagogique- CNDP). Это главная организация для 22 региональных центров (Centre Regional de la Documentation Pédagogique - CRDP). Внутри регионов существуют департаменты (Centre Departemental de la Documentation Pédagogique- CDDP). А иногда есть еще и отдельные местные центры (Centre Local de la Documentation Pédagogique). Эти центры служат научному и практическому обмену опытом педагогов. К примеру, CDDP департамента Жироны уделяет основное внимание научному руководству Недели Прессы в Школе. Центральный офис CNDP в Париже занимается больше фундаментальными исследованиями, но также проводит и свои медиапроекты. Главной целью, однако, остается исследование медиа и их воздействий. Другой серьезной инициативой в данном направлении стала акция Регионального Центра педагогической документации в Бордо под руководством Рене Ла Бордери (R.La Borderie). Проект назывался «Введение в аудиовизуальную культуру», а потом был переименован во «Введение в коммуникацию и медиа». В рамках этого проекта школьники изучали различные формы медиа (прессу, рекламу, учебную литературу и т.д.), выполняли творческие задания и т.д.

Важную роль в системе французского медиаобразования играет и Национальный аудиовизуальный институт (L'I.N.A. – L'Institute National de l'Audiovisuel), созданный в 1974 году. Его инновационный отдел обладает впечатляющей коллекцией исследований, аудиовизуальных материалов, публикаций, касающихся медиа (в основном – телевидения и радио). Спустя 20 лет (февраль 1995 года, Париж) число исследовательских организаций в области медиа было дополнено Исследовательской группой «Дети и медиа» (GRREM: Group de recherche sur la relation Enfants/Médias). Эта организация стала проводить научные исследования, касающиеся тематики взаимоотношений детей, молодежи и медиа, семинары и конференции (например, в сотрудничестве с ЮНЕСКО в 1997 году состоялся один из крупнейших мировых научных форумов в области медиа и медиаобразования «Медиа и молодежь»).

Телевидение постепенно стали называть «параллельной школой», что еще более усилилось со времени легализации частного вещания в начале 80-х. В 1982 году в Париже был открыт Центр связи образования и средств информации (Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information – CLEMI), получивший поддержку Министерства образования Франции (директор центра – профессор Жак Гонне – J.Gonnet). Главной целью КЛЕМИ стало развитие критического мышления молодежи по отношению к медиа. КЛЕМИ проводит регулярные курсы для учителей, выпускает газеты и журналы, книги, освещающие проблемы медиаобразования, накапливает базу документальных ресурсов по проблемам медиакультуры и медиапедагогики. КЛЕМИ осуществляет свои программы в сотрудничестве с ЮНЕСКО, Министерствами образования, культуры и иностранных дел Франции, медиаобразовательными организациями из Британии, Бельгии, Швейцарии, Испании, США, Португалии, Аргентины, Бразилии, России и других стран. Координаторы КЛЕМИ есть практически во всех крупных французских городах - Бордо, Дижоне, Гренобле, Лилле, Лионе, Ницце, Страсбурге, Тулузе и др. КЛЕМИ обладает собственной медиатекой (500 видеокассет и более 500 книг, отчетов по исследованиям, брошюр и т.д.). КЛЕМИ работает не только с учителями, студентами и школьниками, но также с организаторами досуга, журналистами, библиотекарями, журналистами.

Со времени своего основания Центр облегчает процесс внедрения все более современных медиа в процесс обучения. В среднем за один год КЛЕМИ организует специальные курсы для 10-11 тысяч учителей. Примерная тематика этих курсов такова: «Медиа на уроке», «Как изображение используется в медиа?», «Телевизионная информация и Европа», «Репортажи, документация, педагогическое использование», «Учиться с новостями», «Чтение - в библиотеке и на уроке» и др. В частности, учителя вместе со своими классами посещают редакции газет, радио/телеканалов. После чего школьникам предоставляется возможность самим сделать небольшой выпуск новостей.

Главной для себя «КЛЕМИ выделило работу с информацией, так как считает, что медиаобразование есть прежде всего гражданское воспитание, (...) медиаобразование должно позволить молодежи и сейчас и в будущем быть активными и ответственными гражданами, хорошо понимающими, как живет не только страна, но и остальной мир, как взаимосвязаны между собой все люди. Вот откуда такая тесная связь между медиаобразованием и гражданским воспитанием» (31, 30). Здесь проявляются существенные особенности медиаобразовательной концепции КЛЕМИ, так как в России, например, в течение многих десятилетий культивировался иной подход – эстетически ориентированный, призванный в первую очередь развивать художественное восприятие и вкус учащихся.

Заместитель директора КЛЕМИ Э.Бевор (E.Bevort) уверена, что медиаобразование необходимо молодежи потому, что их социализация в большей степени происходит через средства массовой информации. «Медиаобразование – это образование, которое позволяет объяснять учащимся, что такое средства коммуникации, медиа, как они функционируют, как создаются сообщения, как эти сообщения распространяются, представляя собой совершенно особый тип реконструкции действительности» (31, 33). Медиаобразование на материале прессы, по мнению директора КЛЕМИ Ж.Гонне (Jacques Gonnet), выполняет важную функцию «становления личности» (33, 152), способствует воспитанию ответственности за порученное дело (33, 141), экспериментальному поиску, свободному самовыражению (33, 142), раскрывает творческие способности, инициативу, критическое мышление.

В 1994-1995 годах сотрудники КЛЕМИ осуществляли исследовательскую программу, изучавшую влияние медиаобразования на школьников. В программе участвовали 55 учителей из 12 колледжей и 5 лицеев. В частности, школьники выполняли цикл практических заданий, связанных с созданием газет, радиопередач (редактирование и сравнение текстов, создание программ новостей и т.д.).

В 1995, уже на международном уровне была развернута программа FAX, поставившая себе целью выпуск учащимися школьных газет, которые потом пересылались по факсу в разные страны и из разных стран. Сейчас эта программа выходит на уровень Интернета.

Показательным проектом в сфере медиаобразования во Франции является Неделя прессы в школе (Semaine de la Presse dans l'école), которая проводится с 1976 года. При этом понятие «пресса» не ограничивается только лишь печатными медиа, оно включает в себя также радио или телевизионное вещание (преимущественно региональных станций). Неделя прессы нацелена на совместную работу школьников с профессиональными журналистами. Как правило, учащиеся сами должны выяснить способы функционирования медиа, это происходит с помощью «learning by doing» (обучение через деятельность), в том числе в цикле имитационных творческих заданий. В Неделе прессы, как правило, участвуют около 7000 французских школ. Так в 1996 году Недель прессы было охвачено четыре миллиона школьников и 250 тысяч педагогов, около 600 средств информации (местных и региональных газет, телеканалов, радиостанций, издательств и т.д.).

Медиаобразование во Франции в основном интегрировано в обязательные школьные дисциплины (французский язык, история, география, иностранные языки, общественные науки и т.д.), хотя медиакультура изучается и в качестве курса по выбору. Отдельные предметы по киноискусству, телевидению, журналистике и медиакультуре в целом читаются и во многочисленных специализированных лицеях и в университетах. В высших учебных заведениях Парижа, Лилля, Страсбурга и других городов читаются специальные курсы по медиа для будущих учителей (как правило, речь идет о курсах до 40 академических часов в год).

Национальный центр педагогической документации (CNDP) разрабатывает учебные пособия для медиаобразования разных уровней. Примерно в том же направлении (разработка и распространение буклетов, учебных видеокассет, CD-ROMов и т.д.) действует и аудиовизуальная педагогическая ассоциация APTE (Audiovisuel pour tous dans l'éducation actives), которая занимается также семинарами для подготовки медиапедагогов и различными проектами в школах. Практически все французские организации и ассоциации, ориентированные на медиаобразование, имеют сегодня свои веб-сайты, содержащие научно-методические материалы, позволяющие осуществлять медиаобразование дистанционно.

Для учителей и родителей, заинтересованных в медиаобразовании подрастающего поколения, существует еще одна организация – RE-M («Reseau Education – Medias»: «Сеть «Образование – Медиа»). Она имеет свой сайт в Интернете, в котором в основном идет речь о влиянии медиа на жизнь детей и молодежи. Таким образом, RE-M представляет собой синтез информационного центра и «банка» идей в области медиаобразования. Курсы медиаобразования (от 4 до 20 часов) имеются также в Университетских институтах образования учителей (IUFM – Institute Universitaire pour la Formation des Maitres).

Во Франции, как в родоначальнице кинематографа традиционно сильны позиции кинообразования. Однако фильм все чаще рассматривается в ряду других культурно-языковых средств выражения. Этому пониманию следует концепция Института всеобщего языка («Institute du langage total»), который возник в недрах Ассоциации кинематографа и молодежи («Association Film et Jeunesse»). Теория и практика аудиовизуального образования (прежде всего – кинообразования) во Франции была впервые систематизирована и проанализирована группой исследователей во главе с М.Мартино (M.Martineau) и опубликована в начале 90-х годов (23; 24) известным издателем книг и журналов, посвященных вопросам кино и телевидения, Ги Анабеллем (G.Hanabelle). Несколько позже Совет Европы опубликовал еще одно солидное исследование (25), на сей раз посвященное медиаобразованию в целом. Значительное место в этой работе занял анализ французского опыта в данной области.

Важнейшим ключевым понятием в медиаобразовании во Франции является словосочетание «l'éducation critique aux medias». Очевидно, тут можно провести прямую параллель с концепцией формирования критического мышления по отношению к медиатекстам, выдвинутой британцем Л.Мастерманом (L.Masterman). Имеется в виду, что учащиеся должны не только критически воспринимать и осмысленно оценивать произведения медиакультуры, но и осознать, какую роль она играет в окружающей действительности (медиа как средство самовыражения человека, как средство его культурного развития и пр.), как медиа влияет на аудиторию и т.д.

Несмотря на то, что французские учебные заведения (а это в основном – государственные учреждения) испытывают постоянную нехватку финансирования еще в 1985-1986 годах правительство Франции осуществило знаменательный проект компьютеризации школ в рамках программы «Информатика для всех». Правда, была использована система государственного французского концерна «Томпсон», которая уже и в то время была далеко не самой современной. Поэтому даже сегодня далеко не все французские школы имеют доступ к Интернету. К тому же во Франции существует собственная сетевая компьютерная система (Minitel), которая, увы, скорее, ухудшает, чем улучшает приобщение французов к международной сети. Долгое время тормозило широкое внедрение Интернета во Франции и влиятельная компания France Telecom (FT), которая поддерживала слишком высокие цены на свои услуги. С 1992 года выход в Интернет возможен через сервер «Ренатер» (RENATER- Reseau National de Telecommunication pour la Technologie et la Recherche). Этим сервером сначала пользовались университеты, а с 1996 года он служит узловым пунктом интернетного доступа.

Надо также учитывать, что по некоторым французским телеканалам и в прессе осуществлялась пропаганда, направленная против Интернета: в тенденциозных текстах шла речь только о негативных сторонах (насилие, детская порнография и др.) и о том, что для пользования веб-сайтами необходимо обязательное знание английского языка. Кроме того, как и в России, пожилые учителя не желают заниматься новыми медиа (по данным КЛЕМИ, только 20% французских учителей уделяют должное внимание современным видам медиа). Правда, в 1997 году министр образования и науки заявил о новой программе информатизации школ (согласно ей, у каждого класса, например, должен был быть свой собственный адрес электронной почты и доступ в Интернет). Финансовое обеспечение этого проекта взяли на себя региональные власти и министерство образования. Новыми коммуникационные возможности способствуют тому, что учебные заведения в небольших населенных пунктах теснее связываются между собой и могут обмениваться информацией и материалами исследований, использовать компьютеры на уроках гуманитарных и точных наук. У учителей есть возможность обратиться в банк данных CNDP (Centre National de Recherche Pedagogique) и оттуда «скачать» те или иные учебные материалы.

Лидеры французского медиаобразования

Гонне, Жак (Jacques Gonnet) окончил филологический факультет университета в Нантере. В 1985 году защитил докторскую диссертацию в университете Бордо. В 70-х годах работал в пресс-службе Центра педагогической документации, писал книги, посвященные проблемам школьной и лицейской прессы. С 1983 года Ж.Гонне стал директором КЛЕМИ – Центра связи образования и средств информации (CLEMI: Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information). Эта организация, созданная по инициативе самого Ж.Гонне при поддержке Министерства образования Франции, призвана объединять усилия педагогов и деятелей медиа. С 1992 года Ж.Гонне преподает в Сорбонне, ведет занятия с аспирантами. Одновременно он продолжает активную научно-исследовательскую работу, пишет книги и статьи, участвует в работе научно-методических конференций по медиаобразованию (в частности, в 90-х годах он был

докладчиком на одной из таких конференций в России). В 2000 году российская медиаобразовательная организация ЮНПРЕСС под редакцией и в переводе А.В.Шарикова опубликовала одну из ключевых работ Жака Гонне – «Школьные и лицейские газеты».

Избранные работы Ж.Гонне:

- Gonnet, J. (1978). *Le Journal et l'école*. Paris: Gasterman.
 Gonnet, J. (1979). *Le Journal lyceens*. Paris: Gasterman.
 Gonnet, J. (1988). *Journaux scolaires et lyceens*. Paris: Retz.
 Gonnet, J. (1995). *De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie*. Paris: A.Colin.
 Gonnet, J. (1997). *Education et medias*. Paris: Press universitaire de France.
 Gonnet, J. (1999). *Les medias et l'indifférence. Blessure d'information*. Paris: Press universitaire de France.
 Гонне, Ж. Пресса в школе: формирование активной гражданской позиции//Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика. – М.: ЮНПРЕСС, 1994. С.10-13.
 Гонне, Ж. Школьные и лицейские газеты/Ред. и вст. ст. А.В.Шарикова. – М.: ЮНПРЕСС, Народное образование, 2000. – 200 с.

Жакино, Женеви́ев (Genevieve Jacquinot) – доктор наук, профессор Сорбонны (L'Universite' Paris 8), автор многих статей и книг по проблемам медиаобразования (в основном на аудиовизуальном материале), участница крупнейших национальных и международных конференций.

Избранные работы Ж.Жакино

- Jacquinot, G. (1985). *L'Ecole devant les écrans*. Paris: ESF, 137 p.
 Jacquinot, G. (Ed.) (1996). *Les genres televisuels dans l'enseignement*. Paris: Hachette education.

Ла Бордерри, Рене (Rene' La Borderie) – один из самых известных деятелей медиаобразования во Франции, активный сторонник введения курсов медиа в школьную программу, участник многих национальных и международных семинаров и конференций. Благодаря публикации своей статьи в выпускаемом ЮНЕСКО научном журнале «Перспективы. Вопросы образования», в 80-х годах Р.Ла Бордерри стал первым французским медиапедагогом, известным в России.

Избранные работы Р.Ла Бордерри

- La Borderie, R. (1979). *Communication educative et ideologie*. In: Temps modernes, 34.
 La Borderie, R. (1997). *Education a l'image et aux medias*. Paris: Nathan, 212 p.
 Ла Бордерри, Р. Образование в области средств массовой информации во Франции//Перспективы. Вопросы образования. – 1988. - № 1.

Примечания

1. Agnes, J. & Savino, J. (1999). *Apprendre avec la press*. Paris: CLEMI, Retz, 128 p.
2. Bazalgette, C., Bevort, E. & Savino, J. (1992). *L'Education aux medias dans le monde: Nouvelles orientations*. Paris - London: BFI, CLEMI, UNESCO, 120 p.
3. Beaudoin, J.-C. (1992). *Le journal video au college et au lycee*. Paris: CLEMI, CFPJ, 128 p.
4. Bevort, E. & Smedt, T. (1997). *Une research en vue d'envaluer les effets de l'education aux medias*. Les jeunes et les medias demain. Paris: UNESCO-GRREM.
5. Breda, I. (1998). *50 mots cles pour travailler avec les medias*. Paris: CLEMI, CNDP.
6. Chenevez, O. (1991). *Faire son journal au lycee et au college*. Paris: CLEMI, CFPJ, 128 p.
7. Gonnet, J. (1978). *Le Journal et l'école*. Paris: Gasterman.
8. Gonnet, J. (1979). *Le Journal lyceens*. Paris: Gasterman.
9. Gonnet, J. (1988). *Journaux scolaires ou lyceens*. Paris: Retz, 146 p.
10. Gonnet, J. (1995). *De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie*. Paris: A.Colin, 175 p.
11. Gonnet, J. (1999). *Education et medias*. Paris: Press universitaire de France, 128 p.
12. Gonnet, J. (1999). *Les medias et l'indifférence. Blessure d'information*. Paris: Press universitaire de France.
13. Hermelin, C. (1993). *Apprendre avec l'actualité*. Paris: CLEMI, Retz, 144 p.
14. Herr, N. (1991). *J'Apprends à lire avec le journal*. Paris: Retz, 124 p.
15. Jacquinot, G. & Leblanc G. (Ed.). (1996). *Les genres televisuels dans l'enseignement*. Paris: Hachette, 138 p.
16. Jacquinot, G. (1985). *L'Ecole devant les écrans*. Paris: ESF, 137 p.
17. Jacquinot, G. (Ed.) (1996). *Les genres televisuels dans l'enseignement*. Paris: Hachette education.
18. *L'Ecole et les medias: Pour une education à la citoyennete* (1995). Paris: CLEMI, MediasPouvoirs, 170 p.
19. La Borderie, R. (1979). *Communication educative et ideologie*. In: *Temps modernes*, 34.
20. La Borderie, R. (1997). *Education a l'image et aux medias*. Paris: Nathan, 212 p.
21. *Les medias en France à l'école primaire* (1995). Paris: CLEMI, 30 p.
22. Lochard, G. (1989). *Apprendre avec l'information televisee*. Paris: CLEMI, Retz, 112 p.
23. Martineau, M. (Ed.) (1988). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel*. Paris: CinemAction, 299 p.
24. Martineau, M. (Ed.) (1991). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel dans l'Europe des douze*. Paris: CinemAction, 433 p.
25. Masterman, L. & Mariet, F. (1994). *L'Education aux medias dans l'Europe des annees 90*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 180 p.
26. *Mieux connaitre l'information audiovisuelle au college et au lycee* (1994). Paris: CLEMI, CFPJ, 152 p.
27. Picot, D. (1997). *Contribuer a l'education à l'image et aux medias des enfants et des jeunes*. *Les jeunes et les medias demain*. Paris: UNESCO-GRREM.
28. Piette, J. (1996). *Education aux medias et fonction critique*. Paris: L'Harmattan, 357 p.
29. Porcher, L. (1994). *Television, culture, education*. Paris: A.Colin, 256 p.

30. Rollet, S. (1996). *Enseigner la littérature avec le cinéma*. Paris: Nathan, 288 p.
31. Бевор, Э. Юные, медиа и медиаобразование//*Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка*/Ред. А.В.Шариков. – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – С. 29-35.
32. Гонне, Ж. Пресса в школе: формирование активной гражданской позиции//*Детская и юношеская самостоятельная пресса: теория и практика*. – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – С.10-13.
33. Гонне, Ж. *Школьные и лицейские газеты*/Ред. и вст. ст. А.В.Шарикова. – М.: ЮНПРЕСС, Народное образование, 2000. – 200 с.
34. Ла Бордери, Р. Образование в области средств массовой информации во Франции//*Перспективы. Вопросы образования*. – 1988. - № 1.

3.7. Медиаобразование в Германии

This work was supported by the Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation, grant No.: 18/2000.

История медиаобразования в Германии, по сути, началась в XVII веке с инициативы знаменитого педагога Яна Амоса Коменского (1592-1670), который весьма оптимистично отнесся к тогдашней новинке – прессе. Я.А.Коменский был убежден, что газета может развивать лингвистические способности учащихся, дать им полезную информацию по текущим событиям и географии. Однако лишь к 60-м годам XX века немецкие педагоги стали рассматривать медиа не только как «технические средства обучения» или «вспомогательный инструмент» к уроку, но и как предмет для отдельного изучения (9, 160). Так изучение медиакультуры пришло в школу, как правило, в интегрированном в обязательные дисциплины виде. В Германии медиаобразование вошло в курсы общественных наук, географии, искусства и т.д. По мысли многих немецких педагогов, изучение медиакультуры должно помочь развитию гражданского самосознания учащихся, развить их критическое мышление. Сегодня около 72% немецких учителей в той или иной степени регулярно используют элементы медиаобразования на своих уроках.

Медиакультура изучается в большинстве немецких университетов. Помимо этого в Германии существует ряд специальных научно-исследовательских институтов, таких, как Национальный институт кино в науке и образовании (Institute für Film und Bild im Wissenschaft: FWU), публикующий специальные издания и выпускающих наглядные пособия для школ (видеокассеты, брошюры, книги и т.д.).

Еще один исследовательский центр по медиаобразованию существует в Мюнхене. Заметное место на карте медиаобразования в Германии занимает Кассельский университет. Здесь работает центр медиапедагогики под руководством профессора Б.Бахмайера. Центр связан с рядом высших учебных учреждений во Франции, Италии и Испании и осуществляет ряд научно-исследовательских проектов, связанных с подготовкой будущих медиапедагогов. Б.Бахмайер (B.Bahmaier) координирует также Проект "Сократ", суть которого - медиакультура и медиаобразование ("Европейская программа по медиа и изучению культур"). Немецкое общество медиапедагогики и культурной коммуникации (ГМК) поручило Б.Бахмайеру взять на себя координацию международной медиаобразовательной сети и конкретизировать медиапедагогику в разрезе национальной культуры и европейского развития медиа. В 1998-1999 годах исследовательская группа под руководством Б.Бахмайера проделала контент-анализ передач 9 крупнейших телеканалов, вещающих на территории Германии а также восприятие этих передач детской аудиторией.

Другой видный немецкий медиапедагог и исследователь – Х.Ниезито (H.Niesyto) работает над темой исследования под названием «Видеокультура» ("Video Culture"). Это международный проект, который исследует потенциальные возможности влияния аудиовизуальной продукции на межкультурную коммуникацию. В проекте участвуют деятели медиаобразования и студенты из разных стран (Германии, Великобритании, Чехии и Венгрии).

В целом интегрированное медиаобразование в немецких школах предусматривает цикл заданий и творческих работ с учащимися на материале (9, 158):

- изображений (фотографии, слайды, рисунки, комиксы и т.д.);
- аудиовизуальных медиа (фильмы, видеозаписи, телепередачи);
- прессы (газеты, журналы);
- мультимедиа (CD-ROM, Интернет, электронная почта).

При этом медиаобразование интегрируется в такие обязательные дисциплины как немецкий язык, общественные науки, искусство и др.

В целом медиаобразование (в немецкой литературе используется термин "Mediaenpadagogik" – «медиапедагогика») в Германии понимается как широкий спектр всевозможных учебных занятий, связанных с медиа. Внутри общего направления медиапедагогики существуют различные разделы:

- «медиавоспитание»: «определение целей, которые должны ставиться в соответствии с проблемами медиа, и педагогически обоснованных мер, необходимых для достижения этих целей» (20, 21);
- «медиадидактика»: «область дидактики, где идет речь о том, какие медиа могут или должны использоваться для достижения педагогически обоснованных целей» (20, 21);
- «медиаисследование»: «охватывает все научные действия с целью найти и/или проверить цели, средства, свидетельства, гипотезы, имеющие отношение к медиа, и также их систематизировать (20, 21).

При этом главный предмет медиаобразования не различные виды медиа, а различные формы общения, контакта с ними (2, 35). Впрочем, немецкие медиапедагоги предлагают и более широкую трактовку медиаобразования, которое должно охватывать «все социально-педагогические, социально-политические и социально-культурные идеи и мероприятия (для детей, молодежи, взрослых и пожилых людей), которые касаются их культурных интересов и возможностей развития, их шансов продвижения в работе, улучшения досуга и семейной жизни, а также возможностей их политического самовыражения и участия(...), и фокусировать свое внимание на информационной и коммуникационной технике с ее социальными и культурными последствиями» (2, 20).

Немецкие ученые выделяют сегодня несколько ключевых концепций медиаобразования (8, 14), которые могут пересекаться и взаимодополнять друг друга (8, 20):

-«защитная», «предохранительная» (в других странах она фигурирует под названием «прививочной» или «инъекционной»), направленная на защиту детской и молодежной аудитории от вредных влияний медиа (8, 15), что поддержано и на законодательном уровне;

-«развития критического, аналитического мышления» по отношению к медиакультуре. Здесь главная задача – подвести аудиторию к критическому потреблению медиатекстов (18, 161); Этот подход доминировал в Германии в 70-е годы XX века наряду с обучением практическому использованию медиа (18, 16);

-«практическая», основанная на конкретной работе аудитории с медиатехникой: к примеру, школьники осваивают технику фото и видео, готовят аудиовизуальные проекты в соответствии со своими потребностями;

-«социально-экологическая». Здесь главной является проблема аудитории, делается попытка больше узнать об индивидуальных формах общения человека с медиа, чтобы помочь ему прийти к новому уровню общению с прессой, кинематографом или телевидением с помощью таких методов как самонаблюдение и саморефлексия (18, 16);

-«информационно-технологическая». Цель этой концепции - передача знаний и навыков по эффективному обращению с новыми информационными и коммуникационными технологиями. В основе ее лежит идея о том, что в ближайшем будущем нельзя будет обойтись без компьютерных знаний, поэтому в школах должен преподаваться предмет «компьютерная грамотность» (9, 163).

Как известно, в Германии каждая земля определяет свою образовательную политику. К примеру, существующий с 1976 года Евангелический медиацентр в Ганновере предлагает богатый выбор программ для различных групп людей. К основной аудитории относятся в первую очередь общины с их церковной образовательной работой, а также учителя, которым нужны материалы для занятий, кинокружки и т.д. Спектр деятельности медиацентра включает консультирование, прокат медиа (аудио, видео, книги, CD-ROM, диапроекторы и т.д.), проведение курсов повышения квалификации, собственные публикации, медиапродукция, организацию выставок и сотрудничество со специалистами в области медиа и культуры. Здесь существует также творческая видеомастерская, где учащиеся могут экспериментально работать со светом, цветом и формой, апробировать технические эффекты в области изображения (видеоклипы) и т.д. (3).

Синтез теологии, церковной деятельности и медиапедагогике достаточно типичен для современной Германии, так как церковь имеет собственное радио, издает газеты, книги, аудиокассеты, выпускает фильмы, телепередачи и т.д. Понятно, что среди немецких медиапедагогов религиозного направления можно найти немало сторонников «предохранительной» или «защитной» теории медиаобразования. Вот почему активисты из религиозных центров задумываются над способами воздействия медиа и стремятся участвовать в педагогическом процессе, отчетливо понимая при этом, что медиа сегодня – неотъемлемая часть повседневной жизни людей, их быта, досуга, воспитания. Следовательно, именно с помощью медиа можно эффективно воздействовать на формирование восприятия и мировоззрения широкой аудитории.

Медиаобразование является, к примеру, одним из направлений деятельности Департамента по защите молодежи Северной Саксонии (LJS), основанного в 1978 году. Основная цель работы с медиа тут снова «предохранительная» - защитить детей и молодежь от негативных последствий воздействия медиа. LJS работает в основном с воспитателями, социальными педагогами, учителями и т.д. Им предоставляются возможности ознакомиться с медиатематикой с помощью специальных занятий по повышению квалификации, информационных мероприятий, семинаров, совместных и независимых проектов, разработки информационных и рабочих материалов, организации и координации кружков. LJS выпускает свой собственный журнал, где печатаются статьи, в том числе и на тему медиа и медиаобразования.

В принятом в 1995 году заявлении конференции министров культуры всех федеральных земель Германии говорится, что медиаобразование в школе должно учитывать возрастающее влияние медиа на повседневную жизнь детей и подростков. В первую очередь это задача семейного воспитания, но школы тоже обязаны подготовить молодых людей к социально ответственному, критическому, творческому общению с медиа. Следовательно, нужно, чтобы школьники могли ориентироваться в мире медиа, критически классифицировать медиатексты, опыт и образцы поведения, распространяемые через медиа, и т.д. Исходя из этого министры культуры пришли ко мнению, что медиаобразование требует совершенствования технического обеспечения учебных заведений и должно охватывать не только школьников, но и самих учителей.

В этом смысле заслуживает внимания опыт немецкого государственного института повышения квалификации в школьном обучении и медиапедагогике (NLI), наиболее важными задачами которого являются распространение педагогической информации и документации, консультирование, семинары, организация медиатек (подбор и содержание собраний аудиовизуальных медиа и дидактического компьютерного обеспечения, их прокат и распространение), медиакурсы для учителей, сотрудников внешкольных учреждений образования и культуры для взрослых, совместная работа с образовательными учреждениями разных типов, разработка учебных материалов медиапедагогического характера и т.д.

К сожалению, влияние немецкой медиапедагогике фактически ограничено немногими германоязычными странами. Как правило, за рубежом теоретические и методические разработки немецкого медиаобразования известны только довольно узкому кругу наиболее продвинутых педагогов.

Лидеры немецкого медиаобразования

Ауфенангер, Стефан (Stefan Aufenanger) – изучал педагогику, социологию, психологию и историю искусства в университете Майнца. Затем работал научным сотрудником и ассистентом в Педагогическом институте г.Майнца. Позже ему довелось преподавать в нескольких немецких университетах – в Германии (Фрайбург, Осанбрюк, Гамбург) и Швейцарии (Фрибур). В 1995-1999 был главой сектора педагогических наук и медиацентра в Гамбурге. Исследования С.Ауфенангера последних лет посвящены проблемам медиа и медиаобразования и педагогической этике.

Бахмайер, Бен (Ben Bachmair) изучал педагогику и психологию, проводил исследования по медиаобразованию в рамках продукции учебных фильмов и разработки учебного плана для дошкольников в университете г.Киля. С 1978 года - профессор воспитания и медиапедагогике в Касселе. Декан факультета воспитания и гуманитарных наук. Приглашенный

профессор университетов в Клагенфурте и Флоренции. В рамках грантовых исследований работал в Лондонском университете, и научно-исследовательском институте в Мюнхене. Совместно с М.Чарлтоном опубликовал книгу «Медиа в быту. Интерпретационные исследования общения детей и молодежи с медиа». (Мюнхен, 1990). Автор книг «Культура ТВ. Личность в мире движущихся изображений» (1996) и «ТВ и дети» (1993), которая спустя 4 года была опубликована в Турине в переводе на итальянский язык. Б.Бахмайер – участник многих международных конференций в области медиакультуры и медиаобразования.

Ниезито, Хорст (Horst Hiesyto) в 1991-1996 годах был преподавателем медиапедагогики в университетах Karlsruhe и Tübingen. С 1997 – профессор университета Ludwigsburg. Сфера его исследований охватывает медиасоциализацию, медиаобразование и социокультурные особенности. Участник многих научных конференций по медиакультуре и медиаобразованию. Руководитель международного проекта «Видеокультура».

Примечания

1. AUFENANGER, S. (2000). MEDIA COMPETENCE AS AN EDUCATIONAL CHALLENGE OF THE 21ST CENTURY. PEDAGOGY AND MEDIA: THE DIGITAL SHIFT. GENEVA: ICEM-CIME.
2. BAACKE & KUBLER (1989). QUALITATIVE MEDIEN- UND KOMMUNIKATIONSFORSCHUNG, TÜBINGEN.
3. EV. MEDIENZENTRALE (1996): INFOHEFT 1996.
4. BACHMAIR, B. (1993) TV KIDS. RAVENSBURG: BUCHVERLAG.
5. BACHMAIR, B. (1997) COSA FA TV AI BAMBINI? EDUTRICE ELLE DI CI. TORINO: LEUMANN.
6. BACHMAIR, B., CHARLTON, M. (1990). MEDIENKOMMUNIKATION IM ALLTAG. MÜNCHEN: SAUR VERLAG.
7. BACHMAIR, B., KRESS, G. (1996) HOLEN-INSZENIERUNG WRESTLING. BEITRÄGE ZUR PÄDAGOGISCHEN GENRE-FORSCHUNG. OPLADEN.
8. HIEGEMANN & SVOBODA (1994). HANDBUCH DER MEDIENPÄDAGOGIK, OPLADEN.
9. HÜTHER, SCHORB, BREHM-KLOTZ (1990). GRUNDBEGRIFFE DER MEDIENPÄDAGOGIK, BÖBLINGEN.
10. LANDESMEDIENSTELLE IM NIEDERSÄCHSISCHEN LANDESVERWALTUNGSAMT (1995). TEXTE ZUR MEDIENPÄDAGOGIK 8, MEDIENPÄDAGOGIK IN DER SCHULE.
11. LANDESMEDIENSTELLE IM NIEDERSÄCHSISCHEN LANDESVERWALTUNGSAMT (1994). TEXTE ZUR MEDIENPÄDAGOGIK 2, AKTIVER MEDIENEINSATZ IM RELIGIONSUNTERRICHT.
12. LANDESMEDIENSTELLE IM NIEDERSÄCHSISCHEN LANDESVERWALTUNGSAMT (1994). PROGRAMM DER NIEDERSÄCHSISCHEN LEHRERFORTBILDUNG UND LEHRERWEITERBILDUNG.
13. LANDESSTELLE JUGENDSCHUTZ NIEDERSACHSEN (1990). LJS-INFO-DIENST, MEDIENPÄDAGOGIK.
14. LANDESSTELLE JUGENDSCHUTZ NIEDERSACHSEN (1994). LJS-INFO-DIENST, MEDIEN PFLASTERN IHREN WEG.
15. NIESYTO, H. (1991). ERFÄHRUNGSPRODUKTION MIT MEDIEN. MÜNCHEN: JUVENTA.
16. NIESYTO, H. (1996). SOZIALVIDEOGRAFIE. IN: INSTITUT FÜR SOZIALPÄDAGOGIK. DRESDEN.
17. NIESYTO, H. (1999). VIDEO AND INTERCULTURAL COMMUNICATION. IN VON FEILITZEN, C. AND CARLSSON, U. (ED.). CHILDREN AND MEDIA: IMAGE. EDUCATION. PARTICIPATION. GETEBORG: THE UNESCO INTERNATIONAL CLEARINGHOUSE ON CHILDREN AND VIOLENCE ON THE SCREEN AT NORDICOM, 323-326.
18. SCHORB, B. (1995). MEDIENALLTAG UND HANDELN, OPLADEN.
19. SPANHEL, D. (1999). AN APPROACH TO INTEGRATING MEDIA EDUCATION INTO EVERYDAY SCHOOL LIFE AND INSTRUCTION AT SECONDARY SCHOOL LEVEL. EDUCATING FOR THE MEDIA AND THE DIGITAL AGE. VIENNA: FEDREL MINISTRY OF EDUCATION AND UNESCO, 155- 161.
20. TULODZIECKI, G. (1989). MEDIENERZIEHUNG IN SCHULE UND UNTERRICHT, BAD HEILBRUNN.

3.8. Медиаобразование в Бельгии

Бельгия – небольшая по площади и населению страна, однако ее влияние на европейском континенте, как известно, велико. Поэтому не удивительно, что именно в Брюсселе расположена штаб-квартира Европейской Ассоциации аудиовизуального медиаобразования.

Немалое развитие получила и национальная система медиаобразования. К примеру, в 1995 году в Брюсселе при Министерстве образования был создан Совет по медиаобразованию (Conseil de l'education aux medias), куда вошли ведущие бельгийские медиапедагоги и эксперты – Р.Ванжерме (Rober Wangermee), М.Колэн (Marcelle Collin), М.Флор (Myriam Floor) и др. Исходя из постоянно возрастающей роли медиа в обществе, Совет определил для себя следующие приоритетные направления в процессе обучения в средней и высшей школе (включая подготовку медиапедагогов):

- стимуляция исследований и практических мероприятий, связанных с медиаобразованием;
- осуществление кооперации между различными партнерами в сфере медиа и образования.

При этом имелось в виду, что главными целями медиаобразования должны быть подготовка активной аудитории, умеющей самостоятельно анализировать различные медиатексты, творчески использовать средства массовой коммуникации для развития личности [10, с.10-11]. Среди важнейших целей медиаобразования выделяется также формирование у учащихся гражданской ответственности в современном обществе [10, с.15].

Это связано в первую очередь с тем, что многие политические группы и партии пытаются (например, в ходе предвыборной борьбы) манипулировать общественным созданием с помощью прессы, радио, Интернета и других средств медиа. Понятно, что гражданин, сознающий себя ответственным членом общества, должен уметь анализировать медиатексты с различной социально-политической ориентацией, уметь обосновать свою собственную позицию по отношению к той или иной информации.

В плане развития интеллектуальных способностей аудитории предусматривается, что «медиаобразованные учащиеся» должны уметь:

- определять категории медиа (виды, жанры и т.д.);
- критически анализировать и сравнивать медиатексты;
- классифицировать жанры и функции медиа, категории медиатекстов;
- оценивать различные виды и жанры медиа и их влияние на язык, технологии, аудиторию средств массовой коммуникации [10, с.28];
- квалифицированно использовать информацию (поиск информации, понимание, что медиа – это средство для отражения реальности и воображения и т.д.).

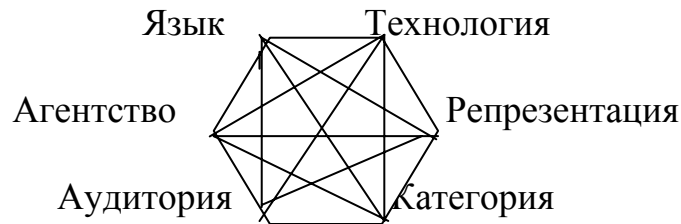
Конечно же, Совет по медиаобразованию создавался не на пустом месте. Еще в 1944 году в Брюсселе была открыта общественная синаматека. В начале 70-х в Бельгии были созданы инспекционные службы аудиовизуальных средств в

образовании, а в 1975 году открылся аудиовизуальный центр в Льеже. В начале 90-х медиаобразование в различных учебных заведениях страны приобрело уже довольно широкое распространение, о чем свидетельствовали тогдашние публикации [2; 4; 5; 12; 14]. Сегодня деятельность бельгийской медиатеки распространяется на 120 городов и населенных пунктов. Речь идет об эффективном использовании в образовательных целях богатой коллекции видеокассет, слайдов, компакт-дисков, CD-ROMов. Эта работа осуществляется в содружестве с ведущими бельгийскими радио/телеканалами.

Во время визита в Бельгийский Совет по медиаобразованию в апреле-мае 2001 года я пришел к выводу, что в целом бельгийская концепция медиаобразования испытывает сильное влияние со стороны Великобритании (К.Бэзэлгэт, Дж.Баукер, Э.Харт и др.). К примеру, и в Бельгии [8, с.7-8; 10, с.33], и в Британии [11, с.290] используются одни и те же шесть ключевых понятий медиаобразования: «агентство» (бельгийский вариант – «производитель»), «категория» (в бельгийском варианте – «типология»), «аудитория» (в бельгийском варианте – «публика»), «язык», «технология» и «репрезентация» медиа.

При этом на занятиях медиаобразовательного цикла рассматриваются всевозможные связи между этими категориями [10, с.34]:

Рис.1. Связи между основными категориями медиаобразования



К примеру, при рассмотрении понятия «язык медиа» предусматривается обучение учащихся:

- идентифицировать форму, типичные ситуации, знаки в медиатекстах; трансформировать вид языка (пересказать словами или рисунками аудиовизуальный текст и т.д.);
- понимать язык медиа, уметь читать знаковую систему медиатекста и применять медиатексты для коммуникации;
- использовать различные формы языка для создания собственного медиатекста; конструировать различные повествовательные структуры в медиатексте и т.д.; осознавать двойственность природы мышления, связанного с медиа – синкретичного, ассоциативного, аналитического и рационального [10, с.36].

Ключевыми вопросами здесь становятся следующие:

- кто производит медиатекст?
- для кого этот медиатекст предназначен?
- какие средства выражения использованы в медиатексте?
- к какому виду/жанру относится данный медиатекст?
- какие смыслы он содержит, и как они представлены?
- какие технические средства использованы для создания данного медиатекста? [1, с.6].

Практические задания строятся на основе следующих творческих заданий: создание афиш к медиатекстам, школьных радио/телепередач, анализ медиатекстов разных видов и жанров, фото/видеосъемка с последующим критическим анализом полученных результатов [9, с.12-21].

В этом контексте любопытен опыт медиаобразования на материале прессы, который нашел свое практическое применение в специальном издании бельгийских медиапедагогов [6]. Например, учащимся предлагается проанализировать любые три из 15 предложенных ежедневных газет разной социально-политической направленности. А потом - заполнить соответствующие таблицы, в которых необходимо дать характеристику и оценку различным газетным разделам и рубрикам:

- анализ макета газеты [6, с.3];
- выделение ключевых тем, жанров в конкретных изданиях [6, с.4];
- анализ конкретной газетной статьи, фотографии, интервью, репортажа и т.д. [6, с.5-7];

В заключении учащимся предлагается представить свой вариант макета газеты (с обозначением рубрик, определением направленности на определенную аудиторию и пр.).

В последнее время в бельгийском медиаобразовании все большее внимание уделяется Интернету и мультимедийным компьютерным технологиям. Здесь активно используются их интерактивные, гипертекстовые и имитационные возможности [1 с.3-4], в частности, при создании школьниками или студентами интернетных сайтов [7, с.12].

В Бельгии хорошо понимают, что медиаобразование в школе невозможно без медиаобразования в вузах [8, с.69], где студенты изучают спецкурсы по медиаобразованию [8, с.75, 81]. На лекциях и на практических занятиях в университетах бельгийские студенты, в том числе – будущие учителя, изучают теорию и историю медиакультуры, ключевые концепции медиаобразования, учатся анализировать и создавать медиатексты (газетные и интернетные статьи, видеофильмы, радио/телепередачи и т.д.).

Помимо национальных организаций, связанных с медиаобразованием, в Бельгии активно работают и медиаобразовательные ассоциации международного масштаба. К примеру, довольно активна Международная католическая радио/телевизионная ассоциация (UNDA: International Catholic Association for Radio and Television), издающая регулярный бюллетень [3] и пытающаяся объединить медиапедагогов разных стран, приверженных христианским ценностям. В последнее время всё большее влияние приобретает и деятельность Европейской ассоциации аудиовизуального медиаобразования (European Association for Audiovisual Media Education). Глава этой ассоциации – известный бельгийский медиапедагог Дидье Шреттер (Didier Schretter) после окончания Брюссельского университета начал активно разворачивать проекты, связанные с медиаобразованием школьников и молодежи, руководил образовательным отделом Медиациентра. В

1989 году он создал и возглавил Европейскую ассоциацию аудиовизуального медиаобразования (АЕЕМА/ЕААМЕ), в рамках которой были организованы мастер-классы, конференции, публикации педагогических трудов. В 1991 году Д.Шрегер одновременно стал директором Брюссельского центра медиаобразования, который тесно сотрудничает с правительством Брюсселя, с бельгийскими министерствами, школами и университетами. В 1996 году он создал специализированную ассоциацию DATANET, связанную с использованием новейших компьютерных технологий в образовательном процессе.

Европейская ассоциация аудиовизуального медиаобразования осуществляет координацию своих проектов с Советом Европы, Европейским парламентом, ЮНЕСКО и Международным медиаобразовательным советом (ICEM: International Council for Educational Media). Ее главными целями являются:

- всемерное содействие развитию медиаобразования, исследование процесса его развития;
- убеждение самой широкой аудитории (включая молодежную), политических и экономических руководителей, профессионалов в области средств массовой коммуникации в том, что сегодня медиаобразование является приоритетным;
- подготовка молодежи к квалифицированному использованию новых коммуникационных технологий;
- содействие развитию критического подхода аудитории по отношению к медиа;
- открытие новых возможностей для работы в быстро развивающемся секторе медиа;
- придание постоянного статуса медиаобразованию в Европе;
- обмен информацией о методах медиаобразования, включая создание «европейского банка данных медиаобразовательных материалов», доступного для каждого медиапедагога;
- организация конференций, семинаров, симпозиумов медиапедагогов;
- сотрудничество с различными организациями в области медиа и образования [13, с.151-152].

С 1996 года Ассоциация имеет свой web-сайт, в котором можно найти не только адреса сотен европейских медиапедагогов (в том числе – бельгийских), но и познакомиться с их прошлыми и текущими проектами (адрес сайта: <http://www.datanet.be/aeema>).

Д.Шрегер не раз бывал в России (в частности, участвовал в международной конференции по медиаобразованию, организованной Российской Ассоциацией кинообразования и медиапедагогики) и охотно делился своими идеями и педагогическими подходами. Бесспорно, опыт развития медиаобразования в Бельгии, наряду с британским, французским, канадским или австралийским, может служить неплохим ориентиром для современного российского образовательного процесса.

Примечания

1. Au-dela de la technologie – L'education aux medias et au multimedia. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, 2000, 33 p.
 2. Chemin P., Floor M., etc. Des medias `a l'ecole `a l'ecole des medias. Bruxelles: FOCEF, Media Animation, Conseil Central, 1993.
 3. Educommunication-News/ UNDA: International Catholic Association for Radio and Television. – 2000. – N 50, 12 p.
 4. Guide pour l'education aux medias audiovisuels. Bruxelles, 1990.
 5. Guide pour l'education des enfants aux medias audiovisuels. Bruxelles, 1992.
 6. Journal de Bord. Bruxelles: CEM, 2001, 16 p.
 7. L'ecole mise @u Net. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, 1999, 33 p.
 8. L'Education aux medias – Formation des enseignants `a l'Universite' – Pourquoi? Comment? Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, 1998, 90 p.
 9. L'Education aux medias en 12 questions. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, 1995, 32 p.
 10. L'Education `a l'Audiovisuel et aux Medias. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, Fondation Roi Baudouin, 1996, 152 p.
 11. Media Literacy in the Information Age/Ed. R.Kubey. – New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1997, 484 p.
 12. Pour une education des jeunes `a l'audiovisuel. Etat des lieux et perspectives: les jeunes et les medias en Belgique francophone. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin, 1990.
 13. Schretter, D. EAAME/AEEMA: European Association for Media Education// Educating for the Media and the Digital Age. – Vienna: UNESCO, Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, 1999, p. 151-154.
- Telecole. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin, 1993.

3.9. Медиаобразование в Латинской Америке

Медиаобразовательное движение пришло в Латинскую Америку лишь в конце 70-х – начале 80-х годов XX века. Однако уже в конце 90-х можно было говорить о его значительном прогрессе. Сегодня в Латинской Америке насчитывается уже свыше 40 различных организаций, в той или иной степени занимающихся медиаобразованием (1, 19). В настоящее время к этому процессу все чаще подключаются телеканалы: TV Culture (Сан-Паулу), Futura Channel (Рио де Жанейро). Медиаобразование активно осваивает Интернет.

В Бразилии, например, медиаобразование интегрировано в образовательные стандарты и обязательные программы школьного обучения с 1 по 12 классы (1, 7). Однако процесс реального медиаобразования в бразильских школах (в Бразилии работают 45 тысяч государственных и 10 тысяч частных школ) пока происходит довольно медленно. Быть может, из-за того, что многие педагоги по привычке считают, что медиа – это прежде всего – развлечение.

Педагоги Бразилии, Чили, Аргентины, Венесуэлы и других стран Латинской Америки видят основную задачу медиаобразования в том, чтобы развивать критическое мышление учащихся по отношению к медиатекстам разных видов (в области прессы, ТВ, радио, кино, Интернета и т.д.), научить их создавать собственные медиатексты на основе предварительно полученных знаний о технических средствах массовой коммуникации. Предполагается также, что медиаграмотные школьники и студенты смогут лучше проявить себя как граждане демократического общества.

В 70-х-80-х медиаобразование в Латинской Америке рассматривалось прежде всего в ключе «информационной защиты» против нарастающего влияния Западной (прежде всего – американской) медиакультуры (1, 8). Довольно сильным было стремление к политизированию медиаобразования (например, рассматривался тема «контрольного пакета» того или иного источника информации). Анализировались также последствия отрицательного влияния медиа на несформировавшуюся психику детей, особенно до 10 лет. Это направление в медиаобразовании получило название «психологической и моральной перспективы» (1, 8).

В настоящее время особую упоминания заслуживает проект «Медиапродукция в классе», который охватил 200 государственных школ в Буэнос Айресе. Аналогичное движение развивается и в Бразилии (250 учителей ведут медиаобразовательные программы с 25000 учащимися).

Среди высших учебных заведений Латинской Америки можно выделить университет в Сан-Паулу, где медиаобразовательные программы осуществляются под руководством профессора Исмара Де Оливейра Суареса. В частности, была разработана программа СААР («Всемирный коммуникационный альянс»), которая объединила учащихся из Бразилии, Аргентины, Индии, Венесуэлы, США и других стран. Эта программа осуществляется через Интернет и рассчитана на развитие умений школьников в области медиакультуры (исследования на медиаматериале, видеоконференции, создание и анализ медиатекстов, особенно Интернетных и т.д.).

Важное место в латиноамериканском медиаобразовании отводится и подготовке медиапедагогов, которая идет в нескольких университетах Аргентины, Чили, Бразилии, Колумбии и Мексики.

Примечания

1. SOARES, ISMAR DE OLOVEIRA (2001). MEDIA EDUCATION IN BRAZIL. SAO-PAULO: UNIVERSITY ANHEMBI MORUMBI, 31 P.

3.10. Международные конференции по медиаобразованию

3.10.1. Париж, ЮНЕСКО: Медиа и молодежь – проблемы и перспективы

С тех самых пор, как человек стал пользоваться средствами массовой коммуникации, во всем мире сокращенно именуемыми медиа, на земле появились люди, поставившие перед собой цель быть посредниками между медиа и аудиторией: ученые-исследователи и педагоги. И если первые год за годом пытались проанализировать социологические, психологические, политические, социальные, этнические, эстетические и иные аспекты взаимоотношения медиа с различными возрастными группами читателей, зрителей и слушателей, то последние упрямо стремились разработать теории и методики интеллектуального, творческого и эстетического развития аудитории, прежде всего - молодежной, на материале медиа.

В апреле 1997 года в Париже, в штаб-квартире ЮНЕСКО прошел международный научный форум, собравший 350 участников из 60 стран мира (помимо всех западноевропейских и большинства латиноамериканских государств были представлены США, Канада, Австралия, Япония, Индия, Россия и др.). Конференция такого уровня и масштаба проводилась на уровне ЮНЕСКО впервые. Большую роль в организации форума сыграла GRREM (французская исследовательская группа, изучающая отношения детей и средств массовой информации). Форум открылся докладом генерального директора ЮНЕСКО Федерико Майора, подчеркнувшего актуальность и важность медиа (телевидения, прессы, кинематографа, компьютерных сетей) в современном мире, необходимость развития медиаобразования детей и молодежи, научных исследований в аудиовизуальной сфере, особенно в плане изучения влияния насилия на экране и информационной защиты подрастающего поколения от манипулятивного воздействия медиа.

В течение пяти дней научного форума крупнейшие ученые-исследователи, педагоги всех континентов читали доклады, касающиеся разнообразных аспектов отношений молодежи и средств массовой информации. Француз Эрик Мегрэ вел заседание, посвященное социологическим исследованиям вкусов и предпочтений молодежной аудитории. Размышляя об эффектах воздействия медиа на молодежную аудиторию, американский ученый Эд Донерштайн говорил о неизбежном риске психологической травмы, наносимой сценами насилия, показанными на телевизионном экране...

Американец Дейл Канкэл, мексиканец Орозо Гомес, австралийка Дебра Ричардс, канадец Андре Карон посвятили свои доклады перспективам научных медиаисследований в своих странах. Французенку Франсуаз Мино интересовала проблема, связанная с отношением детей к телерекламе. Отдельные секции были обращены к аспектам восприятия и интерпретации медиаинформации (выступления Женеьев Жакино, Дженни Пэндж, Мэги Шелли и др.).

В докладе англичанки Сони Ливингстон рассказывалось о любопытном практическом эксперименте: детям предложили нарисовать свою комнату и спальню 2000 года. Практически все дети нарисовали среди необходимых им вещей телевизор, многие - даже несколько! Дополняя выступление коллеги, Андреа Милвуд-Хэгрэйв привела следующие данные обширного исследования школьников Великобритании: 9 из 10 детей смотрят телевизор каждый день, больше половины английских детей имеет сегодня отдельный телевизор в своей комнате, и именно о телепередачах они чаще всего говорят со своими друзьями...

Слушая доклады своих зарубежных коллег, я убедился, что проблемы влияния американской массовой культуры на молодежную аудиторию, как, впрочем, и проблема показа сцен насилия на экране, чрезвычайно волнует не только западноевропейцев, но и ученых и педагогов Латинской Америки, Австралии, Японии, Индии и других стран. Психолог Серж Тисерон, к примеру, возмущался, что не содержащий сцен насилия и откровенной эротики фильм Пьера-Паоло Пазолини “Теорема”, демонстрировался по французскому телевидению после полуночи, в то время как в самое “детское время” идут кровавые американские боевики, документальная хроника о террористических актах и пр.

Об актуальности и необходимости повсеместного расширения медиаобразования в школах и вузах говорили президент французской исследовательской группы GRREM Элизабет Оклер (кстати, именно по ее инициативе состоялся форум ЮНЕСКО), профессор Сорбонны Женеьев Жакино, профессор Лондонского университета Дэвид Бэкингэм, профессор Монреальского университета Андре Карон, профессор из Швеции Сесилия фон Фелитцен и многие другие. Канадец Пьер Беланже рассказал об опыте провинции Онтарио, где медиаобразование введено во всех школах для учащихся от 6 до 18 лет.

Ведущим направлениям медиаобразования посвящались выступления Мидори Сузуки (Япония), Роберто Джанателли (Италия), Федерико Ламбера (Франция) и других. Канадец Жак Пьетт говорил о необходимости развития критического мышления молодежной аудитории по отношению к средствам массовой информации. Его коллега Пьер Беланже - о новых технологиях в медиаобразовании, а Мишель Пишет - о проекте глобального медиаобразования в

современных школах, соответствующем новым требованиям культуры, демократии и профессионального выбора. Паола Височи остановилась на проблемах медиаобразования в Шотландии, а Кевал Кумар - в Индии и Юго-Восточной Азии. Одна из секций конференции носила название “Подготовка преподавателей в области медиаобразования” (доклады шведки Карин Стигбрэнд, англичанина Эндрю Гудвина, французженки Мэги Шелли и др.).

Заседания форума ЮНЕСКО неизменно проходили в доброжелательной и корректной атмосфере и лишь однажды были нарушены забастовочным митингом... штатных сотрудников ЮНЕСКО, громко скандировавших лозунги с требованием повышения зарплаты (им бы пожить хоть недельку на зарплату российского преподавателя и ученого!) и раздававших аналогичного характера листовки. Впрочем, работники ЮНЕСКО - народ цивилизованный: пошумели с полчаса, да и разошлись мирно по своим рабочим местам...

Участники конференции, могли не только обменяться опытом, узнать о новейших теориях и технологиях медиаобразования (включающих концепции медиаграмотности, информационной защиты, развития творческих способностей с помощью компьютерных игр и пр.), но и посетить обширную выставку-продажу журналов и книг, научных сборников, посвященных вопросам медиа и образования на планете. Были организованы экскурсии в аудиовизуальный выставочный центр знаменитого “Сите де сыанс” и в Национальный аудиовизуальный институт.

Знакомясь с тамошними экспозициями, как, впрочем, и с работой грандиозного музейного, библиотечного, выставочного, аудиовизуального комплекса знаменитого Центра Жоржа Помпиду, всякий раз отмечаешь повсеместное внедрение медиа в жизнь европейской цивилизации. С помощью персональных компьютеров любой посетитель ЮНЕСКО или Центра Помпиду может получить исчерпывающую информацию обо всех отделах и секциях, характере и направлениях их деятельности. В научных библиотеках Центра не нужны паспорта, читательские билеты и иные документы. Получив бесплатную информацию об интересующей его литературу с помощью компьютера, любой посетитель может свободно подойти к полкам, выбрать нужную книгу, журнал, сделать бесплатные ксерокопии тех или иных страниц. При необходимости вы опять-таки бесплатно пользуетесь здесь Интернетом, смотрите CD-ROMы и т.д.

Благодаря грантовой поддержке американского Фонда Джона и Кэтрин Макартуров мне тоже посчастливилось быть в числе докладчиков этого форума. В силу того, что автор этих строк оказался единственным представителем России (да и из Восточной Европы был только румынский делегат), сие скромное сообщение вызвало живой интерес у деятелей медиаобразования Франции, США, Канады, Великобритании, Австралии, Швеции и других стран. Спрашивали о том, есть ли в России Ассоциация деятелей медиаобразования, сколько в ней членов и чем она занимается? Как отразились изменения в российском кино/телерепертуаре 90-х годов на восприятии молодежной аудитории? В каком количестве, и в какие часы российское телевидение показывает фильмы и передачи, содержащие сцены насилия? Какова степень американской “медиаэкспансии” на российских просторах? и т.д.

Бесспорно, чрезвычайно интересно было, как говорится, из первых рук, получить информацию о том, как современные средства массовой информации используются в учебном процессе школ и вузов в разных странах мира. Тем более что в отличие от России, многие ассоциации деятелей медиаобразования (в Скандинавии, Франции, Канаде, Австрии, Австралии, Аргентине и др. странах) получают мощную государственную и спонсорскую поддержку. По этой причине медиапедагоги зарубежных стран имеют возможность на самом высоком уровне вести занятия со школьниками, не только используя средства массовой коммуникации на обычных уроках в качестве технических аксессуаров, но и обучая аудиторию языку кино, телевидения, видео. Во многих странах мира изучение языка (на Западе это называется обучением медиаграмотности), истории и современного периода медиа считается столь же важным и необходимым, как и изучение родного языка и литературы. Речь идет и о так называемой информационной защите, к примеру, от экспансии низкопробной массовой культуры по телевидению; и о сохранении ценностей национальной культуры, и о подготовке преподавателей в области медиаобразования...

Слушая доклады и участвуя в официальных и кулуарных дискуссиях конференции “Молодежь и медиа: проблемы и перспективы”, я отметил, что существует определенная разница в подходах к медиаобразованию на Западе и в России. Если педагогов и ученых-исследователей в Америке, Канаде, Австралии, Франции во многих случаях интересуют социологические, психологические, социальные, политические, моральные, семиотические, технологические аспекты этого процесса, то в России на первый план выходят вопросы эстетического, художественного характера. Многие из отечественных педагогов, входящих, к примеру, в Российскую ассоциацию кинообразования и медиапедагогики, стремятся развить художественное восприятие школьников, их способность к пониманию авторского мира создателей фильма, телепередачи. Российские медиапедагоги не удовлетворяются коллективным анализом аудиторией моральных аспектов произведения или особенностей языка медиа (монтаж, ракурс, крупный план и т.д.), им хочется вместе со своими учениками понять и проанализировать художественную концепцию выдающихся мастеров экрана.

Многие западные ученые убеждены, что педагогу вполне достаточно сделать учащихся медиаграмотными (то есть умеющими читать, например, аудиовизуальный текст) и обладающими критическим мышлением в смысле, скажем, “информационной защиты” от негативного воздействия экрана. В России все еще стремятся к воспитанию у аудитории способности к постижению не только медиаинформации, но медиаискусства. Бесспорно, при нынешней российской ситуации активного наступления массовой культуры по всем направлениям такая позиция может показаться старомодной и донкихотской. Однако у нее все еще есть немало сторонников.

Жаль, что в то время как объединенная Европа, Северная и Латинская Америки, Австралия, Япония и многие другие страны год за годом продвигаются вперед в плане медиаобразования (как, впрочем, и образования в целом), Россия опять начинает отставать. Не сомневаюсь, что большинство из 300 российских медиапедагогов, входящих в Ассоциацию деятелей кинообразования и медиапедагогики и сегодня, без всякой дополнительной финансовой поддержки продолжает по мере сил и возможностей вести уроки в школах, педагогических институтах, университетах. Однако, в отличие от своих зарубежных коллег, лишённые возможности встречаться на ежегодных конференциях, иметь свое печатное периодическое издание, российские медиапедагоги варятся в собственном соку... Прекрасно, что Кремль находит миллионы на проведение разного рода фестивалей и спортивных соревнований, но было бы неплохо, если бы получили поддержку и те, кто пытается научить подрастающее поколение понимать и любить медиакультуру и киноискусство, овладевать медиаграмотностью...

3.10.2. Монреаль: Медиа и наука

Трехмиллионный Монреаль, наверное, один из самых нетипичных городов Северной Америки. Конечно, и тут есть небоскребы, китайский квартал, луна-парк и Мак-Дональдс, но здесь повсюду слышна французская речь, а улицы старого центра тотчас же напомнят вам о Париже... На чистых проспектах можно увидеть красочные плакаты: "По-французски в Монреале - это нормально" или "Монреаль - это ты, мой город!", но это совсем не значит, что англоязычное меньшинство в Квебеке чувствует себя неуверенно. В районе знаменитого университета Мак-Гил английский язык звучит также часто, как и в Нью-Йорке. Впрочем, для монреальцев языкового барьера не существует - с самого детства они свободно говорят на двух языках, и, по их убеждению, это дает им серьезные профессиональные и культурные преимущества по сравнению с жителями англоязычных Торонто и Ванкувера. Скажу больше: один из 60-ти телеканалов, принимавшихся в номере моего отеля, ежедневно выпускал в эфир часовые программы на польском, украинском, испанском, португальском, армянском, китайском, венгерском и других языках национальных общин Канады. В Монреале считают, что потомки эмигрантов не должны терять связь со своей родиной и культурой. Да и вообще, государственное устройство Канады дает правительству франкофонного Квебека весьма широкие полномочия: собственные законы в области иммиграционной, экономической, социальной и культурной политики позволяют Монреалу принимать многие решения без подсказки Оттавы. Кстати, и в программах десятка франкофонных телеканалов Монреаля рассказывается в основном о местных новостях. Ну, разве что поведают о забастовке в Торонто, да пару минут посветят последней речи американского президента. А может так и надо? Ведь, ей Богу, не всем в России интересна подкованная политическая борьба, коей так много времени уделяют ОРТ, РТР и НТВ...

Монреальцы доброжелательны, разговорчивы и готовы общаться с иностранцами на любом из доступных им языков. И надо сказать, что в Латинском квартале с вами могут заговорить не только на французском или английском, но и на многих других европейских языках... Монреаль по праву считается одним из самых безопасных больших городов Северной Америки, и по его улицам можно гулять даже в полночь. Гангстеры в Монреале, скорее, атрибут компьютерной игры, чем реальной жизни. Кстати, о компьютерных играх. По всему городу создана целая сеть так называемых Аудиовизуальных центров, где любой желающий может поработать в Интернете, послать приятелю электронное письмо, познакомиться с содержанием нового CD-ROMного диска /игры, энциклопедии, словаря и т.д./. Работа в Интернете доступна и каждому монреальскому студенту: заплатив 300 долларов за учебный год, он получает неограниченный доступ к мировой "компьютерной паутине" - было бы желание работать...

Поэтому не удивительно, что в одном из главных аудиовизуальных центров Монреаля вот уже не первый год проходит Международный форум "Медиа и наука". Его генеральный директор Эрве Фишер делает все от него возможное, чтобы собрать в Монреале деятелей медиакультуры, продюсеров, бизнесменов, ученых, чтобы они получили возможность увидеть широкую панораму кинематографической, телевизионной, компьютерной продукции на тему науки, экологии, образования. Здесь проходят круглые столы, заключаются важные медиа-сделки, участники форума встречаются с министром культуры Квебека и, наконец, смотрят и обсуждают аудиовизуальную продукцию на научную тему из разных стран.

В рамках международного форума "Медиа и наука - 1997" представители крупнейших телевизионных, компьютерных, аудиовизуальных компаний обменивались информацией о новейших медиатехнологиях. Так, американская фирма "Microsoft" с помощью компьютерного проектора показала участникам форума возможности новых мощных программ и CD-ROMных дисков... Словом, в эти дни Монреаль был настоящей столицей медиакультуры...

3.10.3. Сан-Паулу: Международный конгресс по проблемам медиа и медиаобразования

С наступлением эры персональных компьютеров, видео и спутникового телевидения значение медиа в деле образования растет не по дням, а по часам. Ежегодно в разных странах мира проходят международные конгрессы и конференции, посвященные проблемам медиаобразования школьников и студентов, включая и так называемую медиаграмотность, то есть понимание законов и языка аудиовизуальных средств массовой информации. В мае 1998 года в бразильском городе Сан-Паулу практически одновременно состоялись Всемирная конференция по медиаобразованию и Международный конгресс по проблемам коммуникации и образования. На эти представительные форумы собралось свыше 500 участников из разных стран мира. Естественно, большинство докладов было прочитано университетскими профессорами и деятелями медиа из латиноамериканских государств. Немало делегатов прибыло из США и Канады, Великобритании, Франции, Испании, Португалии, Италии, Австралии, Индии, Южно-Африканской республики, Австрии, Голландии, Норвегии, Швеции, Финляндии, Непала и других стран. С докладом о медиаобразовании российских студентов выступил на конгрессе и автор этих строк. Душой конференций был один из основных организаторов - вице-президент Всемирного Совета по медиаобразованию, профессор университета Сан-Паулу Исмар Де Оливейра Суарес.

Основная тема форума звучала так: "Мультимедиа и образование в глобальном мире". На заседаниях нескольких секций рассматривались вопросы теории и практики медиаобразования в различных странах, работы экспериментальных центров медиаобразования, использования Интернета в обучении и т.д. К примеру, профессор из Великобритании Эндрю Харт представил доклад, посвященный сравнительному анализу медиаобразования в англо-говорящих странах. Профессор Сорбонны Женеви́ев Жакино рассказала о роли медиа в образовании педагогов. Уильям Торн - о медиаобразовании в США, Кристофер Ворсноп, Барри Дункан - в Канаде. В частности, было приятно узнать, что Онтарио стала первой канадской провинцией, где языку медиа - кино, телевидения, видео обучают во всех школах (в 90-х данная инициатива распространилась на всю Канаду). При этом курсы медиаобразования являются обязательными для всех учащихся (25-минутные ежедневные уроки в течение двух лет обучения, а затем значительное количество медиа-часов по выбору школьников). Аргентинские, испанские, канадские, мексиканские, чилийские и бразильские педагоги познакомили собравшихся с опытом использования кино, телевидения, видео, прессы и компьютеров в школах и вузах и процессом формирования будущих профессионалов в сфере масс-медиа.

Особый интерес у меня лично вызвал мастер-класс Вэйна Мак-Нэнни "Игровые фильмы в медиаобразовании". С помощью специально подобранных фрагментов самых знаменитых фильмов мира, слайдов и таблиц канадский профессор сумел не только дать глубокую характеристику голливудской экранной культуры, но и проанализировать причины ее всемирной популярности, основанной в частности на впитывании "сливок" коммерчески успешной продукции других стран (в основном - Франции и Великобритании).

Само собой, что в одном из крупнейших городов мира Сан-Паулу (с пригородами - свыше 15 миллионов жителей) медиаобразованию также придают огромное значение. К примеру, в местном университете существует специальный факультет масс-медиа и искусств. Университет в Сан-Паулу (60 тысяч студентов, 5300 преподавателей) открыт для иностранцев. Здесь обучается 1,5 тысячи студентов из 75 стран мира. Но, увы, почти все занятия ведутся на португальском языке, поэтому российским выпускникам школ, даже если они изучили испанский, туда просто так не попасть...

Университет вообще поражает своими размерами: 36 факультетов, 80 учебных и административных корпусов, великолепные библиотеки (полтора миллиона книг и диссертаций, свыше 5 миллионов экземпляров научных журналов, 300 тысяч продуктов мультимедиа), восемь тысяч персональных компьютеров, четыре музея, издательство (ежегодно публикуется 70-80 книг, 120 научных газет и журналов). Каждый год в университете защищается около 800 докторских диссертаций...

Так что Бразилия - страна не только "мыльных" телесериалов (кстати, почти все они снимаются в Рио) и известных еще со времен комедии Виктора Титова "Здравствуйте, я ваша тетья!" диких обезьян, но и мощных медиацентров (только в Сан-Паулу ежедневно выходит в эфир около десятка телеканалов) и университетов. Кстати, организаторы конгресса по медиаобразованию не включили в его культурную программу посещение зоопарка. Поэтому знаменитых обезьян я так и не увидел. А на улицах Сан-Паулу и Рио их не больше, чем белых медведей на московских проспектах...

3.10.4. Вена, ЮНЕСКО: Медиаобразование на пороге XXI века

В апреле 1999 года в австрийской столице завершилась международная конференция по медиаобразованию, организованная ЮНЕСКО и Министерством образования и культуры Австрии. С докладами о современном состоянии и перспективах медиаобразовании выступили 35 педагогов и ученых-исследователей из Австрии, Германии, Франции, США, Канады, Испании, Аргентины, Венгрии, Швеции, Южной Африки, Голландии, Индии, Югославии, Австралии, Бельгии, Дании, Великобритании, России и других стран.

Кэтлин Тайнер (США) рассказала о новых направлениях американского медиаобразования, включая научные исследования. Этот доклад стал тезисным изложением ее книги "Грамотность в медиамире: Обучение и изучение в информационный век". Голландский профессор Джо Гробэл в своем докладе затронул вопросы технологии, социальных, информационных, коммуникативных аспектов медиапедагогике. Доктор Роб Вэтлинг (Великобритания) посвятил свое выступление роли практических занятий в английском медиаобразовании. Один из лидеров канадского медиаобразования Кристофер Ворноп остановился на детальном рассмотрении проблемы оценки работы учащихся на занятиях по медиакультуре. Британский Киноинститут был представлен на конференции докладом Кэри Бэээлэгт. О становлении венгерского медиаобразования рассказала Юдит Бэней-Фазекаш. О разветвленной системе медиаобразования в Австралии - Робин Куин и Бэрри Мак-Махон. О медиаобразовании в Скандинавии - датская преподавательница Бриджит Тафтэ. Роксанна Мордюкович из Аргентины определила ведущие направления подготовки учителей к медиаобразованию школьников. Особый интерес у участников конференции вызвал доклад президента Европейской Ассоциации деятелей медиаобразования Дидье Шретера (Бельгия). Он рассказал о ряде масштабных проектов, связанных с проблемами сравнительного анализа теории и методики медиаобразования в различных европейских странах, включая сотрудничество с Россией. С докладом "Киноискусство в структуре современного российского медиаобразования" выступил на конференции и автор этих строк. Текст этого доклада был подготовлен в рамках работы над грантом (№113) по фундаментальным исследованиям в области гуманитарных наук Министерства образования России.

С приветствиями к участникам конференции обратилась министр образования и культуры Австрии, мэрия Вены и представители ЮНЕСКО. Не скрою, в их речах приятно было услышать немало лестных слов по поводу важности и перспективности медиаобразования. Понимая огромную значимость медиа (кино, телевидения, видео, Интернета, прессы и т.д.) в жизни человечества, ЮНЕСКО рассматривает медиаобразование как приоритетное направление педагогики XXI века. В заключительном документе, принятом на международной конференции в Вене, говорится о необходимости повсеместного включения курсов по медиаобразованию в программы школ и вузов. Ибо современное медиаобразование - ключ к развитию критического и творческого мышления, художественного восприятия и анализа. ЮНЕСКО рассматривает медиаобразование как неотъемлемую часть демократического общества, связанную с педагогикой, культурой, политикой и правами человека.

На основании материалов, представленных участниками конференции Министерство образования и культуры Австрии совместно с ЮНЕСКО опубликовало специальный сборник "Медиаобразование в компьютерный век". В нем помещены статьи о состоянии дел в медиапедагогике ведущих стран мира, в том числе - и в России.

3.10.5. Салоники: Медиа и дети

В июне 1999 года греческом городе Салоники состоялся международный форум "Агора: Медиа и дети", который собрал около 200 участников из нескольких десятков стран мира. Расположенные на берегу теплого Эгейского моря, Салоники до сих пор хранят следы древнегреческой культуры. Говорят, именно здесь родился Александр Македонский, и не раз бывал сам Аристотель... Впрочем, развалины театра времен Эллады, остатки крепостей и башен, православные соборы как бы отошли на время форума на второй план. И все любители медиа стремились попасть в современный выставочный центр, расположенный в самом центре города, неподалеку от живописной гранитной набережной...

Участников форума приветствовали представители руководства Евросоюза, правительства греческой провинции Македония (не путать с бывшей югославской республикой!). В рамках "Агоры" состоялся фестиваль "Дети для детей" и специальная конференция по медиаобразованию.

Представители ЮНИСЕФ выступили с докладами о соблюдении прав ребенка средствами массовой информации. Были прослушаны сообщения о сайтах для детей в Интернете, о продюсировании детских телепрограмм. Организаторы будущих медиафорумов в Сиднее и Торонто рассказали об их целях и программе. Рассматривалось положение дел с медиа для детей и о детях, проблемы медиаобразования в различных регионах мира. Различные медиафирмы представили свою новую продукцию: телепередачи, телефильмы, интернетные сайты, обучающие программы, CD-ROMы для детей, подростков и молодежи. Состоялось несколько заседаний специально созданного всемирного Комитета консультантов по проблемам взаимоотношения медиа и детско-молодежной аудитории.

Почти во всех докладах и сообщениях так или иначе возникала мысль о необходимости координации усилий деятелей средств массовой информации и медиапедагогов для того, чтобы использовать грандиозные возможности

современных медиа для развития личности подрастающего поколения, для борьбы против наркотиков и насилия, для формирования критического и творческого мышления, художественного вкуса.

В марте 2001 года Салоники снова встречали гостей со всей планеты. В Экспоцентре проходил Всемирный саммит «Медиа для детей». Жара была градусов под 30, но погода не стала помехой для участников форума. Телевизионные фильмы и телепередачи для детей, интернетные сайты и компьютерные диски, анимация, игровые программы... В течение четырех дней желающие могли ознакомиться с сотнями медиатекстов. Конечно, и тут активно работала секция медиаобразования, где читались доклады по теории и методике обучения школьников и студентов азам аудиовизуальной культуры. Но помимо этого на саммите были представлены интереснейшие ретроспективы лучших анимационных фильмов 90-х годов, премьерные показы игровых фильмов для детей и молодежи, концерты компьютерной музыки, мастер-классы и т.д.

Участниками саммита стали не только взрослые (продюсеры, режиссеры, сценаристы, операторы, медиапедагоги), но и дети. Для них организовывались специальные шоу-программы. В рамках саммита состоялся конкурс анимационных фильмов, созданных самими детьми. Главный приз – за полтора минутный рисованный мультфильм «Яблоко» - был вручен московскому школьнику Ивану Глобину.

3.10.6. Саммит в Торонто: Дети, молодежь и медиа в новом тысячелетии

В мае 2000 года Торонто состоялся всемирный Саммит под девизом "Дети, молодежь и медиа в новом тысячелетии", в котором приняли участие делегаты 54 стран, включая Канаду, США, Францию, Великобританию, Германию, Италию, Австралию, Китай, Индию, Японию, Бразилию и Россию. Спонсорами форума стали крупнейшие телевизионные каналы Северной Америки, кинокомпания "Уорнер Бразерс" и многие другие организации и фирмы, имеющие отношение к сфере медиа и образования.

Гигантский Конгресс-центр, находящийся рядом с самой высокой в мире телебашней, предоставил свои многочисленные залы и уникальные технические возможности для этого крупнейшего медиафорума, когда-либо проходившего в Северной Америке. В самом начале конференции ее участникам была вручена увесистая программа, на обложку которой были вынесены слова классика теории медиа Маршала Маклюэна: "Чтобы быть по-настоящему грамотными, вы должны быть грамотны в мире медиа".

Медиа, как известно, имеют гигантские возможности для просвещения, информирования, развития, развлечения и манипулирования людьми. Вот почему главными целями саммита его организаторы провозгласили поддержку эффективного медиаобразования детей и молодежи, лучших учебных программ и практических методов, сближение позиций деятелей медиасферы (продюсеров и авторов фильмов, телепередач и др.) и деятелей медиаобразования начальной, средней и высшей школы, наметить новые цели для инноваций, для успешного развития медиа и медиаобразования в новом тысячелетии. Бесспорно, саммит в Торонто дал уникальную возможность для развития сотрудничества между деятелями медиа и медиаобразования различных стран, научных школ и технологических подходов. Многие из них определили стратегию своих будущих совместных проектов в области радио, телевидения, кино, видео, Интернета и научных исследований в области педагогики. Каждый день конференции начинался с докладов ключевых фигур в мире медиа и медиаобразования. К примеру, знаменитый исследователь из Великобритании Лен Мастерман (Len Masterman) высказал мнение, что не только аудитория, но и сами педагоги нуждаются в понимании того, что в современном мире нельзя прожить, не развивая критического мышления - как по отношению к медиатекстам, так и по отношению к самой действительности. Лен Мастерман рассказал делегатам саммита о своем видении проблем современного медиаобразования и наметил основные пути его развития в новом тысячелетии. Некоторые идеи Л.Мастермана были развиты в секционном докладе англичанина Роберта Фергюсона (Robert Ferguson). Он также проанализировал споры по поводу медиаобразования, развития так называемой "критической солидарности", процесса изображения расовых взаимоотношений на экране.

Начиная с 11 утра на саммите работали секции по медиапрограммам для детей и молодежи, методики и научных исследований в области медиаобразования (media, media education & academic). Например, Нил Андерсон и Кэрл Аркус (Neil Anderson & Carol Arcus) из Канады посвятили свое выступление теме анализа интернетных сайтов по медиаобразованию и их использованию в практической работе в учебной аудитории. К слову сказать, Интернет стал одним из эффективных средств для педагогики. И теперь практически каждая ассоциация по медиаобразованию имеет во всемирной "паутине" свой - большой или маленький сайт.

Кэри Бээлгэт (Cary Bazalgette) из Британского киноинститута представила доклад о современном кинообразовании, как наилучшей базе для эффективной педагогической политики. Она рассказала о новых подходах в восприятии и оценке медиатекстов и медиаобразовательных проектах в Интернете. Выступление К.Бээлгэт получило своеобразное продолжение у ее коллеги Яна Уола (Ian Wall), который также попытался проанализировать сложившуюся систему кинообразования (film education) Соединенного Королевства и систему практического медиаобразования школьников с помощью упражнений по части любительской видеосъемки. Британии здесь есть чем гордиться: с помощью поддержки крупнейших прокатных фирм Film Education подготовил уже десятки методических пособий и рекомендаций по кинообразованию в школе.

В отличие от Британии, демократические традиции Южно-Африканской республики, как известно, еще не имеют глубоких корней. Вот почему в выступлении Костаса Критикоса (Costas Criticos) основное внимание было уделено проблеме воспитания гражданина демократического общества с помощью медиа. Канадка Кэролин Вилсон (Carolyn Wilson) дополнила эту тему уже на примере медиаобразования и глобализации мировых процессов, касающихся большинства аспектов человеческой жизни. Новозеландец Джефф Лиланд (Geoff Lealand) рассказал об университетском уровне медиаобразования на материале телевидения. Его американский коллега Билл Уолш (Bill Walsh) сконцентрировался на популяризации медиаобразования в текущей прессе. Он представил публике замечательно оформленный дайджест своих статей, опубликованных в еженедельной газете одного из штатов, касающихся различных аспектов кино, телевидения, Интернета и образования.

Доклад американского исследователя Пола Гээркола (Paul Gathercoal) был посвящен медиаобразованию учителей. Он подчеркнул необходимость расширения подготовки учителей в этой области, так как именно отсутствие медиаграмотных педагогов существенно замедляет процесс обучения в школах. Один из лидеров современного

медиаобразования Дэвид Бэкингам (David Buckingham) поведал собравшимся о результатах своего исследования "Медиа, педагогика и рынок". В этом выступлении на конкретных примерах показывалось, каким образом (например, через навязчивую рекламу на ТВ) рыночная система оказывает влияние на медиа и, следовательно, на аудиторию, прежде всего - детей и молодежь. Своего рода открытое занятие по кинообразованию провел канадский педагог Вэйн Мак-Ненни (W. McNanney). Он предложил своим взрослым слушателям сыграть роли учеников, анализирующих причины массового успеха фильмов в тех или иных странах, показал фрагменты из самых разных фильмов-бестселлеров, выявляя в них параллели, общие закономерности, особенности языка и стиля. Американский профессор Дэвид Консидайн (David Considine) проанализировал ключевые компоненты медиаобразования (репрезентацию, источник информации, идеологию, эффективность и др.) на примере показа жизни семьи в разнообразных жанровых трактовках.

Англичанин Стив Бекингем (Steve Beckingham) рассказал собравшимся о том, как можно интегрировать медиаобразование и спортивные проблемы. Еще один британец - профессор Эндрю Харт (Andrew Hart), познакомил коллег с первыми результатами масштабного совместного "Евромедиапроекта", который осуществляется под его руководством исследователями из большинства стран Европы - Великобритании, Франции, Швейцарии, Германии, Италии, Венгрии, России и др. Итальянец Роберто Джанателли (Roberto Ciannatelli), американки Рене Хобс (Renne Hobs) и Кэтлин Тайнер (Kathleen Tyner), канадка Кэролин Вилсон (Carolyn Wilson), англичанин Стив Бекингем (Steve Beckingham), венгры Юдит Беней (Judít Benei) и Ласло Хартай (Lazslo Hartai), аргентинка Роксана Мордюкович (Roxanna Morduchowicz), австралийка Робин Куин (Robyn Quin), чилиец Мигель Рейс Торрес (Miguel Reyes Torres), испанец Роберто Апаричи (Roberto Aparici), норвежка Элизе Тоннесен (Elise Seip Tonnessen) и другие деятели медиаобразования в рамках многочисленных "круглых столов" обсудили проблемы теории, методики и перспектив медиаобразования в разных странах.

"Изучение взаимоотношений медиа и аудитории: Ключ к успешному медиаобразованию школьников", - так называлась тема выступления Барри Дункана и Марио Дипоалантонио (Канада). Действительно, прежде чем попытаться медиаобразовать школьников и студентов, педагог просто обязан изучить свою аудиторию, выяснить их художественные вкусы, предпочтения, уровни восприятия, способности к аналитической оценке увиденного на экране, прочитанного или прослушанного.

Большой интерес слушателей вызвало сообщение лидеров канадского медиаобразования Сары Кроуфорд (Sarah Crawford) и Джона Пандженте (John Pungente), описывающее работу уникального телеканала CHUM Television, который с 1989 года успешно осуществляет программу медиаграмотности (Media Literacy Program) для детской аудитории. Франс Обен (France Aubin) и Мишель Пишетт (Michel Pichette) из Канады построили свою презентацию вокруг проблемы школьного медиаобразования в Квебеке. Канада (как, впрочем, и Австралия), вообще, может гордиться своей обязательной системой медиаобразования, которой охвачены все школьники с 1 по 12 класс и студенты большинства университетов.

Доклад профессора Рене Хобс (Renee Hobs) обнародовал результаты исследования 400 студентов на предмет влияния медиаобразования на развитие их способностей к критическому мышлению и анализу экранных и печатных текстов. Американский профессор Роберт Кьюби (Robert Kubey) представил подробное описание роста движения медиаобразования в США: на сегодняшний день в школах 48 из 50 штатов в той или иной форме осуществляется медиаобразование. Как правило, речь идет об интеграции медиаобразования в такие предметы учебного плана, как английский язык, искусство, история и др. Российских поклонников популярного телесериала "Секретные файлы" наверняка заинтересовал бы доклад Яна Ягодзинского (Jan Jagodzinski) и Бриджит Хипфл (Brigitte Hipfl), представивших результаты своего проекта о восприятии этого фильма канадской молодежной аудиторией. Канадский деятель медиаобразования и автор нескольких книг и учебников Крис Ворсноп (Chris Worsnop) рассказал участникам саммита в Торонто о текущих результатах совместного с автором этих строк проекта, касающегося инструментов оценки уровней восприятия и анализа медиатекстов в молодежной аудитории Канады и России.

Еще об одном совместном проекте в области медиаобразования шла речь в докладе Хорста Нэзито (Horst Niesyto) из Германии, Дэвида Багингэма (David Buckingham) из Великобритании и Джоэлен Фишеркеллер из США. Их проект, названный "Видеокультура", призван сравнить любительские видеосъемки и коллективные обсуждения видеотекстов в студенческих аудиториях разных стран. Автор этих строк выступил с докладами на тему "Российские тинэйджеры и проблема насилия на экране" (это исследование выполнялось при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда) и "Медиаобразование в России".

В рамках саммита в Торонто состоялось еще несколько интересных событий: специальные приемы для медиаобразователей-франкофонов и для деятелей медиаобразования США, симпозиум Международной католической радиотелевизионной ассоциации (International Catholic Association for Radio & Television (UNDA), Всемирного совета по медиаобразованию (World Council for Media Education), Канадской Ассоциации организаций по медиаобразованию (Canadian Association of Media Education Organizations (CAMEO).

Всем докладчикам и делегатам саммита был предоставлен свободный доступ к использованию системы Интернет, к фондам видео-библиотеки и текущей прессе и рекламно-методическим материалам по медиаобразованию. Каждому участнику саммита был вручен в подарок компьютерный диск (CD-ROM) с тестами основных докладов форума.

3.10.7. Кассельский университет: Научный центр «Восток-Запад»

В рамках немецкой государственной программы научных исследований и преподавательских обменов "DAAD" мне довелось побывать в Кассельском университете (Германия). Кассель - курортный город с населением около 200 тысяч человек, расположенный в горном массиве центральной Германии. Свыше 60% его площади занимает лесопарковая зона. Кассель гордится своей многовековой историей и богатым культурным прошлым. Здесь жили и работали знаменитые братья Гримм, выступал с концертами И.С.Бах, писал небезызвестные работы К.Маркс и произносил истерические речи А.Гитлер. В Кассельских музеях выставлено немало работ Рубенса, Брейгеля, Рембрандта, Ренуара и других знаменитых мастеров.

А вот Кассельский университет - один из самых молодых в Германии. Он основан около тридцати лет назад - в 1970 году. Компактный университетский городок включает прекрасно оборудованные учебные корпуса и студенческий кампус, роскошную библиотеку, столовые и кафе, научно-исследовательские центры, конференц-залы, рекреации и т.д. Здесь работает единственный в Германии специализированный Научный Центр "Восток-Запад" (www.uni-kassel.de/owwz/Rus/). В его задачу входит всесторонняя поддержка студентов и преподавателей из стран Восточной Европы,

включая Россию. На сайте этого центра вы можете найти описания актуальных грантовых программ, партнерских обменов между вузами Запада и Востока, полезные ссылки и адреса благотворительных фондов и т.д.

В частности, здесь можно получить подробную информацию об объявленной немецким правительством в августе 2000 года специальной программе «Green Card» для специалистов в области компьютерного программирования. Германии сегодня нужны тысячи специалистов в этой области, поэтому она предоставляет льготные условия для компьютерщиков из Восточной Европы, которые хотят получить работу в немецких вузах, НИИ и предприятиях...

В Кассельском университете обучается свыше 20 тысяч студентов (включая уровень магистратуры и докторантуры) не только из Германии, но из многих стран мира, включая Россию. И это понятно - высшее образование в Германии бесплатное. В университете действует программа партнерства с Великобританией, Францией, Испанией и Италией, в рамках которой многие студенты имеют возможность проучиться 1-2 учебных года в крупнейших вузах этих стран. Выпускники Кассельского университета получают "конвертируемый" диплом Европейского Союза.

Большое значение в Кассельском университете (как, впрочем, и во всем иных вузах Запады) придается медиаобразованию, то есть образованию средствами и на материале телевидения, кинематографа, прессы, Интернета и т.д. На эту тему активно защищаются дипломные работы, диссертации, выпускается научная литература, проводятся конференции. Более подробно о Кассельском университете вы можете узнать из содержания сайта: www.uni-kassel.de

Неподалеку от Касселя расположен Ганновер, выбранный международным сообществом для проведения Всемирной выставки. В конце октября в Ганновере завершилось самое грандиозное культурное событие года - ЭКСПО-2000. Всемирная выставка проходила под девизом "Человек. Природа. Технология". Со всех сторон Европы в Ганновер спешили комфортабельные скоростные поезда ICE (Inter City Express), развивающие скорость до 250 км/час, ежедневно заполненные желающими посмотреть выставку. Говорят, что организаторы выставки ожидали большого наплыва публики: дескать, не все столики в ресторанах были заняты и не во все павильоны стояли тысячные очереди. Что ж, верно: огромные очереди были не везде. Сектор России (кстати, выглядевший весьма пристойно) был расположен в гигантском ангаре вместе с такими странами, как Болгария или Андорра, и попасть туда можно было легко. Зато, чтобы проникнуть в павильоны Германии, Голландии, Арабских эмиратов или Монако, посетителям приходится отстоять длинные очереди. Благо, что тут людей не бросали на произвол скучного ожидания - кормили бесплатными конфетками, развлекали нехитрой клоунадой и лотерейными билетами... По мне, так народу на ЭКСПО-2000 вполне хватало, хотя кому-то очереди человек в 300 и могут показаться короткими...

Богатые Арабские Эмираты, воспользовавшись территорией, предназначенной для павильона досрочно сошедшей с дистанции Америки (говорят, у США, якобы, не хватило денег), построили целый городок - с пальмами, верблюдами, резвыми скакунами и настоящим песком, коего привезли 90 тонн! Австралийцы соорудили большой аквариум с тамошними разноцветными рыбами и охотно показывали документальные ленты об экологических проблемах. Самыми большими экологами оказались Голландцы. В их павильоне, напоминающем большой бутерброд, были симитированы различные климатические зоны страны и безопасные для человека и природы технологии. Мне лично понравились небольшие, но интеллигентные павильоны Польши, Венгрии, Эстонии, Латвии и Литвы, представившие их новый постсоциалистический облик. Запомнились и павильоны многих азиатских стран. А всего павильонов на ЭКСПО больше 50, так что к 23-00 ноги уже казались чугунными, а голова была набита целым архивом всевозможных сведений...

Медиа воинству правили бал в Ганновере. Японцы в своем бумажном павильоне, вообще, решили ограничиться только телевизионной информацией. В каждом секторе павильона на мониторах шли телепередачи и разнообразные фильмы. Правда, от этого аудиовизуального изобилия вскоре становилось скучновато. Телевизор-то и дома можно посмотреть. И даже без всякой очереди... Зато создатели павильона Монако развернулись на все 100% - в их павильоне, мощно рекламирующем туристский бизнес этого миниатюрного царства-государства, демонстрировалось впечатляющее стереоскопическое шоу подводного мира. Своя кинопрограмма была в гигантском стеклянном павильоне Германии. Своя - в павильоне Франции. А вот итальянцы в павильоне, напоминающем по виду летающую тарелку, решили устроить выставку рисунков Федерико Феллини и плакатов к знаменитым фильмам Италии разных лет. Поклонники "Сладкой жизни" могли вдобавок полюбоваться на подлинное платье, в котором снималась Анита Экберг и послушать чарующие мелодии Нино Рота...

Уставшие от павильонов посетители прогуливались по Тематическому парку и слушали концерты известных исполнителей (они проходили здесь ежедневно и почти непрерывно), покупали сувениры в выставочных магазинах, и плотно заправлялись в самых экзотических ресторанах... А поздно вечером подключался еще один аттракцион: лазерное шоу огней и салюты... Билет на всемирную выставку стоили около 30 долларов. Но ЭКСПО - это ЭКСПО...

P.S. Кстати, кому ЭКСПО-2000 было мало, садились на поезд и через два часа оказывались в Берлине, на территории бывшей киностудии ДЕФА, ныне переоборудованной в Парк киноаттракционов в духе Диснейленда... Между прочим, там можно было побывать в мире фильма В.Петерсена "Лодка" и испытать все страхи подводников, преследуемых глубинными бомбами...

3.10.8. Медиафорум в Женеве

В ноябре 2000 года в Женеве состоялся международный медиафорум под девизом "Педагогика и медиа в эпоху цифровых технологий". Он включал в себя так называемые "медиадни" (показ новых учебных видео и телефильмов и CD-ROMных дисков) и научную конференцию. Это знаменательное событие в мире образования было организовано Международным Советом образовательных медиа (International Council for Educational Media) и Швейцарским центром информационных технологий в образовании (Centre Suisse des technologies de l'information dans l'enseignement).

Женева встретила участников Всемирного форума легким дождиком. Благо, что конгресс-центр Credit Suisse гарантировал полную безопасность от природной стихии. С утра до вечера в течение нескольких дней сотрудники различных фирм представляли новейшую медиапродукцию - учебные видеofilмы, CD-ROMные энциклопедии, познавательные интерактивные игры и т.д. После чего медиапедагоги из Швейцарии, Франции, Канады, США, Германии, Китая, России и других стран обсуждали перспективы развития медиаобразования в XXI веке. Речь шла о том, как современное дистанционное образование вместе с медиаобразованием сможет помочь педагогам улучшить учебный процесс в школах и вузах. На форум приехали продюсеры учебной медиапродукции, которые усиленно рекламировали свои тематические направления. Мне довелось увидеть немало ярких фильмов на экологическую, историческую темы,

ленты об искусстве, аудиовизуальную продукцию в помощь базовым школьным и вузовским дисциплинам. К сожалению, российские студии не были представлены на этом представительном форуме. И слушателям доклада автора этих строк пришлось поверить на слово, что в нашей стране все еще делается учебная медиапродукция...

Впрочем, кино в Женеве можно было посмотреть не только на Медиафоруме. На 400 тысяч жителей здесь приходится 25 кинотеатров, включая мультиплексы. Смешно сказать, но швейцарцы до сих пор не разучились ходить в кино. В Женеве, к примеру, недавно открылся очередной кинотеатр, оборудованный по самому последнему слову техники. Я познакомился с главным редактором одной из местных газет, посвященной исключительно кинематографу и видео. Это издание при тираже 70 тысяч экземпляров процветает и без труда находит как богатых рекламодателей, так и читателей. И это при весьма солидной конкуренции со стороны не только "романской Швейцарии", но и соседней Франции, где, как известно, издается несколько десятков журналов и газет о кино, телевидении и видео.

Спокойствие швейцарской жизни можно ощутить даже не выходя на женевские или бернские улицы: достаточно посмотреть передачи местного телевидения или пролистать газеты. Никаких серьезных политических или экономических потрясений внутри страны нет, в крайнем случае, покажут сюжет о том, как в аэропорту задержан кто-то из новых русских за "нарушение визового режима". Поэтому швейцарские журналисты неторопливо рассказывают своим зрителям и читателям о том, что творится в более "горячих" странах, например, в России...

Оказавшись на улицах Женевы, понимаешь, что значит истинная неторопливость, размеренность и спокойствие. Вместо привычных в России озабоченности, хмурости и вечной спешки здесь - улыбчивая деловитость, непоколебимая уверенность в завтрашнем дне и исключительная точность во всем и вся. Если уж в Швейцарии в расписании движения поездов или автобусов обозначено время их прибытия или отправления, будьте уверены, именно так и случится, несмотря ни на какие погодные условия. В соседней Франции - хлебом не корми, а дай побастовать авиадиспетчерам, водителям поездов и прочему рабочему люду. Здесь трудовые конфликты (а случаются они крайне редко) решаются исключительно мирным путем, не отражаясь на жизни простых швейцарцев. По-видимому, швейцарские традиции нейтралитета (вот уже лет двести, как государство устранилось от любого рода войн) и желания сдружить народы всего мира в европейском отделении ООН не могли не сказаться и на бытовом уровне. В Женеве, Лозанне, Берне или Цюрихе не так уж часто можно увидеть полицейских, однако ночные прогулки по старинным улицам этих городов отнюдь не грозят встречей с наглой шпаной или безжалостными киллерами.

Многие города и улицы Швейцарии навсегда связаны с именами знаменитостей мирового значения. По набережной Женевского озера не раз прогуливались Вольтер и Руссо, Жорж Сименон и Чарли Чаплин, Игорь Стравинский и Микеланджело Антониони, Катрин Денев и Ален Делон (с недавних пор - он швейцарский подданный), Изабель Аджани и Ирен Жакоб...

Здесь в России, мне не раз доводилось читать о необщительности швейцарцев, однако на практике этот миф не получил подтверждения. Швейцарцы были вежливыми и доброжелательными собеседниками, довольно живо интересующимися русской жизнью... Более того, они всерьез уверяли меня, что, скажем, в Женеве сейчас очень легко найти работу человеку, знающему русский язык, так как резкое расширение бизнеса и туризма с Россией породило соответствующий спрос на синхронных переводчиков, экскурсоводов, торговых агентов и т.д.

Находясь в Швейцарии как бы отключаешься от наших домашних проблем, и довольно скоро втягиваешься в иной жизненный ритм, такой непохожий на российский, где до сих пор правит бал непредсказуемость в купе с нестабильностью. Впрочем, едва оказавшись снова на российской земле, из этого ритма также быстро и выходишь, и Швейцария миллионеров, банкиров, фешенебельных отелей, горных курортов и белых лебедей, величаво плывущих по Женевскому озеру, с катастрофической скоростью начинает приобретать черты далекой страны сновидений...