

Министерство образования и науки Российской Федерации
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»

И.В. Челышева, Г.В. Михалева

**Стратегии
современного британского медиаобразования
и его влияние
на российскую медиапедагогику**

Таганрог
Издательство Таганрогского института имени А. П. Чехова
2015

УДК 378
ББК 74.480.25
Ч38

Рецензенты:

*профессор, доктор педагогических наук А. В. Федоров,
доцент, кандидат педагогических наук А. А. Левицкая*

Челышева И.В., Михалева Г.В.

Ч38 Стратегии современного британского медиаобразования и его влияние на российскую медиапедагогику: монография. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2015. – 240 с.
ISBN 978-5-87976-961-6

В монографии осуществлен сравнительный анализ медиаобразования в Великобритании и России, направленный на выявление основных стратегий британского медиаобразовательного процесса, его влияние на развитие современной отечественной медиапедагогики. Рассматриваются социокультурные, методологические и теоретические основы, педагогические условия и механизмы с точки зрения содержания, организационных форм, основных направлений, анализа основных медиаобразовательных моделей и т.д., оказывающие наиболее существенное влияние на современное состояние российской медиапедагогики и наиболее значимые перспективы для дальнейшего его развития. В процессе изучения стратегий современного британского медиаобразования и его влияния на российскую медиапедагогику обоснованы основные концептуальные положения медиа-образования в Великобритании, включая историко-педагогические, социокультурные и теоретико-методологические особенности. Выявлена сущность, содержание, структура, принципы и критерии британской медиапедагогики; представлена характеристика отечественной медиаобразовательной парадигмы на основе осуществления сравнительного анализа моделей медиаобразования в Великобритании и в России на разных этапах развития. Определены основные тенденции и перспективы развития российской медиапедагогики с учетом использования опыта британского медиаобразования, включая наиболее продуктивные методические и практические подходы.

Монография предназначена для преподавателей высшей школы, студентов, магистрантов, молодых исследователей, а также для круга читателей, которые интересуются проблемами высшего профессионального образования, медиакультуры и медиапедагогики. Особую ценность представленные материалы имеют для магистрантов, обучающихся по направлениям подготовки «Социально-культурная деятельность» и «Организация работы с молодежью».

УДК378
ББК74.480.25

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

ISBN 978-5-87976-961-6

© Челышева И. В., 2015

© Издательство Таганрогского института имени
А.П. Чехова, 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОБЗОР РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО И БРИТАНСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ	9
1.1. Исторические аспекты развития российской медиапедагогики.....	9
1.2. Исторические аспекты развития британского медиаобразования.....	34
ГЛАВА II СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РОССИЙСКУЮ МЕДИАПЕДАГОГИКУ	73
2.1. Основные подходы к современному российскому медиаобразованию: социокультурные и теоретико-методологические особенности.....	73
2.2. Тенденции и перспективы развития российского медиаобразования: использование лучших традиций британской медиапедагогики.....	106
ГЛАВА III ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ БРИТАНСКОГО И РОССИЙСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДИКА И ПРАКТИКА	153
3.1. Модель российской медиаобразовательной парадигмы в контексте стратегий британского медиаобразования.....	153
3.2. Практика современной российской медиапедагогики в контексте британских медиаобразовательных стратегий.....	180
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	225
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	229
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	234

ВВЕДЕНИЕ

Великобритания является одним из признанных лидеров мировой медиапедагогике. Интерес к изучению основных стратегий британского медиаобразования связан с усиливающимся влиянием основных теоретических концепций зарубежного медиаобразования на отечественную медиапедагогику. Осуществление сравнительного анализа развития британских и российских медиаобразовательных концепций, с точки зрения социокультурных, методологических и теоретических основ, педагогических условий и механизмов, продуктивных моделей, оказывающих наиболее существенное влияние на современное состояние российской медиапедагогике и имеющих наиболее значимые перспективы для ее дальнейшего развития, приобретает особую актуальность в современных условиях реформирования и модернизации российского образования, интеграции зарубежных и отечественных теоретических и практических подходов, вопросов содержания и организационных форм в работе с произведениями современной медиакультуры.

Отдельные аспекты изучения западных и отечественных медиаобразовательных моделей на разных этапах развития педагогической мысли нашли свое отражение в трудах отечественных и зарубежных авторов.

К примеру, анализ эволюции и современного состояния зарубежных систем медиаобразования представлен в следующих работах: В.Л. Колесниченко [Колесниченко, 2007] посвятила свою работу школьному медиаобразованию в Канаде; А.А. Новикова/Левицкая [Новикова/Левицкая, 2000, 2007] рассмотрела проблему генезиса развития медиаобразования в США; О.В. Печинкиной [Печинкина, 2008] было изучено школьное медиаобразование в североевропейских странах; работы Е.И. Худолеевой направлены на изучение медиаобразования в ФРГ; А.В. Федоров [Федоров, 2007] исследовал мировой опыт медиаобразования и т.д.

В зарубежной педагогике различные аспекты теории и практики медиаобразования были исследованы в целом ряде работ С. Bazalgette, D. Buckingham, R. Collins, B. Duncan, J. Grahame, A. Hart, A.W. Hodgkinson, A. Kerr, R. Kubey, S. Livingstone, L. Masterman,

В. Moore, К. Tyner, R. Walting, С. Worsnop и др. В России наиболее широко известны работы К. Бэзэлгэт (С. Bazalgette) [Bazalgette, 1989, 1990, 1993, 1995] Л. Мастермана (Masterman) [Masterman, 1993, 1995], Д. Букингема [Buckingham, 1990, 1991, 1999, 2000]]; А. Харта [Hart, 1991, 1998, 2000] и др. Однако в опубликованных ранее работах в России и за рубежом не был представлен всесторонний анализ основных стратегий влияния современного британского медиаобразования на российскую медиапедагогику. За рамками проведенных исследований остались важные проблемы полномасштабной характеристики основных направлений и наиболее перспективных тенденций медиаобразования Великобритании для современной отечественной педагогики.

В связи с актуальностью проблемы в монографии предпринята попытка выявления основных стратегий современного британского медиаобразования, оказывающих наиболее существенное влияние на современное состояние российской медиапедагогики, а также имеют наиболее значимые перспективы для дальнейшего его развития. С этой целью в рамках научно-исследовательской работы осуществлялся теоретический анализ и синтез, сравнение и сопоставление, обобщение и классификация, изучение научной литературы по педагогике, медиакультуре, медиаобразованию, культурологии, искусствоведению, философии, психологии и т.д.

В процессе изучения стратегий современного британского медиаобразования и его влияния на российскую медиапедагогику представляется необходимым обосновать и проанализировать основные концептуальные положения медиаобразования в Великобритании, включая историко-педагогические, социокультурные и теоретико-методологические особенности; выявить сущность, содержание, структуру, принципы и критерии британской медиапедагогики; представить характеристику отечественной медиаобразовательной парадигмы на основе осуществления сравнительного анализа моделей медиаобразования в Великобритании и в России на разных этапах развития; выявить основные тенденции и векторы развития российской медиапедагогики с учетом использования опыта британского медиаобразования, включая наиболее продуктивные методические и практические подходы.

Методологической основой данного исследования выступает философская концепция М.М. Бахтина – В.С. Библера о «диалоге культур».

Результаты исследования стратегий влияния современного британского медиаобразования на российскую медиапедагогику находят применение в вузовской подготовке бакалавров и магистрантов, используются в образовательном процессе Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)» в ходе преподавания учебных предметов: «История медиакультуры», «История медиаобразования», «Основы медиакомпетентности», «Информационные и медиаобразовательные технологии» «Проектирование производственно-творческой деятельности на материале медиакультуры», «Развитие критического мышления в процессе медиаобразования», «Социально-педагогические технологии на материале медиакультуры», «Теория медиа и медиаобразования», «Методика и технология медиаобразования в школе и вузе», «Социология культуры» и др.

Промежуточные результаты исследования нашли отражение в ряде научных статей и докладов, подготовленных коллективом:

- публиковались в научных журналах «Вестник Челябинского государственного университета», «Медиаобразование», «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык», «Magister Dixit: электронный научно-педагогический журнал Восточной Сибири», «Проблемы современной науки и образования», «Научный диалог», «Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки», «Социально-гуманитарный вестник Юга России. Краснодар: центр социально-политических исследований "Премьер"» и др.;

- докладывались в ряде научных конференций: «Детское кино-детям» – научно-практическая конференция V Тверского межрегионального кинофестиваля (г. Тверь); «Воспитание и обучение: теория, методика и практика» – III международная научно-практическая конференция (г. Чебоксары), «Проблеми освіти» (г. Киев) и др.;

- размещались на сайтах «Медиаобразование и медиакультура» [<http://mediaeducation.ucoz.ru>]; «Информация для всех» [<http://www.ifar.ru>]; портале «Информационная грамотность и медиаобразование для всех» [<http://www.mediagram.ru>] и др.

Хочется надеяться, что представленный в монографии анализ стратегий современного британского медиаобразования, с точки зрения влияния на российскую медиапедагогику, сможет способствовать выявлению наиболее продуктивных моделей, позитивных тенденций и перспектив для дальнейшего развития отечественного медиаобразования.

Примечание

1. Bazalgette, K. 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, 1997. – Pp. 69–78.
2. Bazalgette, K. British Film Institute: Current Education Activities // Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент. – М.: Изд-во гос. ун-та управления, 2002. – С. 14–19.
3. Bazalgette, K. The British Film Institute and Media Literacy. In: *Ofcom Media Literacy Bulletin*. Issue 5. – 2006. – Pp. 7–9.
4. Bazalgette, K. Key Aspects of Media Education. In: Alvarado, M. and Boyd-Barrett, O. (Eds.) / *Media Education: An Introduction*. London: BFI Publishing, 1993. – Pp. 198–205.
5. Bazalgette, K. *Primary Media Education: a Curriculum Statement*. – London: BFI, 1989.
6. Buckingham, D. Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education. In: *Inter Media Education*, 1999. – № 3. – Pp. 4–11. Buckingham, D. *The Making of Citizens: Young People, News and Politics*. – London and New York: Routledge, 2000. – 235 p.
7. Buckingham, D. Media Education: From Pedagogy to Practice. In: Buckingham, D. *Teaching about the Media*. In: Lusted, D. (Ed.). *The Media Studies Book: A Guide for Teachers*. London and New York: Routledge, 1991. – Pp. 12–35.
8. Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. – London–New York–Philadelphia: The Falmer Press, 1990. – Pp. 3–15.
9. Hart, A. Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1998. – Pp. 1–21.
10. Hart, A. Models of Media Education in England and the Secondary Curriculum for English. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1998. – Pp. 23–56.
11. Hart, A. Probing the New Literature: A Meta-language for Media. *Telemidium, Journal of Media Literacy*. Vol. 46. 2000. – № 1. – Pp. 21–25.
12. Hart, A. *Teaching the Media: International Perspectives*. – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1998.
13. Hart, A. *Understanding the Media: A Practical Guide*. – London–New York: Routledge, 1991. – 268 p.
14. Kubey, R. *A Rational for Media Education / Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, 1997.
15. Masterman, L. *Teaching the Media*. – London: Comedia Publishing Group, 1995. – 341 p.

16. Бэээлгэт, К. Ключевые аспекты медиаобразования // Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. – М., 1995.
17. Колесниченко В.Л. Становление и развитие медиаобразования в Канаде [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Л. Колесниченко. – Ростов н/Д., 2007. – 23 с.
18. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист, 1993. № 4.
19. Новикова А.А. Теория и история развития медиаобразования в США (1960–2000): дис... канд. пед. наук. – Таганрог, 2000.
20. Печинкина О.В. Школьное медиаобразование в североевропейских странах [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Печинкина. – Архангельск, 2008. – 24 с.
21. Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. – 256 с.
22. Худолеева Е.И. Педагогические проблемы медиаобразования в ФРГ и в России на современном этапе (конец XX – начало XXI вв.) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Худолеева. Владивосток, 2006. – 25 с.
23. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт [Текст] / А.В. Шариков. – М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. – 66 с.

ГЛАВА I

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОБЗОР РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО И БРИТАНСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ¹

1.1. Исторические аспекты развития российской медиапедагогики

Осуществление сравнительного анализа медиаобразовательных идей в России и в Великобритании будет неполным без изучения ключевых аспектов их истории развития. В связи с этим представляется необходимым рассмотреть основные цели и задачи образования и воспитания на материале и средствами медиа отечественного и британского медиаобразования на разных этапах становления с точки зрения основных стратегий и организационных форм реализации в образовательных учреждениях различных типов.

С первых лет XX столетия кинематограф приобретает огромную популярность практически у всех слоев российского общества. За считанные годы кино превращается из ярмарочного аттракциона в «самостоятельную форму отдыха и развлечения; его посещают не только городские низы, как было совсем недавно, но и мелкая буржуазия, и учащаяся молодежь, и значительная часть интеллигенции» [Лебедев, 1965]. Однако не только развлечение было предназначением нового искусства. Кино стало важным средством просвещения: в 1909 году на кинофабрике А.А. Ханжонкова был создан Отдел научного кино, где была открыта Лаборатория научных фильмов. Силами Лаборатории были созданы самые первые в России фильмы просветительского характера об истории, физических, биологических явлениях и т.д.

Важное значение использования кинематографа в образовательных целях отмечалось в ряде научных трудов начала XX века. К примеру, просветительское значение кинематографа подчеркивал В. Готвальд в 1909 году в очерке «Кинематограф – его происхождение, уст-

¹ Глава написана при участии И.А. Козаченко-Габрава.

ройство и будущее общественное и научное значение». Кстати, данное издание многие исследователи называют первым исследованием социологического характера о кинематографическом искусстве. А.Н. Шеремет, проведя анализ, вышедших в 10-е годы XX века, приходит к выводу о том, что русская дореволюционная киножурналистика содержит в себе значительное количество элементов социологического знания о кинокоммуникации [Шеремет, 2009].

Интерес к социологическим исследованиям, касающимся содержания фильмов, анализа состава зрительской аудитории, механизмов продвижения фильма к зрителю был неслучайным, и был связан, прежде всего, с тем, что на кинематограф возлагались большие надежды в плане образования, воспитания и повышения уровня культуры населения. Об этом писал Е. Самуйленко: «недалеко то время, когда кинематограф, вместо пошлой забавы праздной толпы, станет крупнейшим образовательным средством и займет в школах и аудиториях такое же место, какое в настоящее время занимает проекционный фонарь» [Самуйленко, 1919].

На первых просветительских киносеансах демонстрировались учебные фильмы о производстве, научных явлениях и т.д. Киносеансы приобрели достаточно широкую популярность у детской и молодежной аудитории. Описывая детские сеансы под названием «Живая фотография», организованные Постоянной комиссией по техническому образованию Императорского Русского Технического Общества в Соляном городке, Е. Самуйленко писал: «Две зимы 1896–1897 и 1897–1898 года устраивались эти сеансы. На них демонстрировались еще немногочисленные в то время ленты Люмьера... Некоторые ленты сопровождалась лекциями В.И. Срезневского и Я.И. Ковальского об устройстве «живой фотографии». Лекции и демонстрации имели огромный успех, зал был всегда полон публикой» [Самуйленко, 1919].

И хотя поначалу киносеансы не носили систематического характера, да и большинство фильмов не было рассчитано на детскую аудиторию (исключение составляли лишь зарубежные детские киноленты «О рыбаке и рыбке», «Китайские тени», «Стрекоза и муравей» и др.). Их проведение имело важное образовательное значение для подрастающего поколения, так как кроме собственно просмотра фильмов были организованы лекции о технической стороне кинематографа, которые способствовали удовлетворению интереса юной публики к новому синтетическому искусству. Например, образова-

тельные киносеансы, проходившие в г. Пензе осуществлялись под руководством ОСВО (Общества содействия внешкольному образованию). Только в 1914 году ОСВО провело несколько серий кинопоказов, в которых приняли участие и дети, и взрослые: «всего на шести сериях научных сеансов побывали 3196 человек: 2608 детей и 588 взрослых» [Сиротин, 2009, с. 288].

В крупных учебных заведениях Москвы, Одессы, Тифлиса, Риги, Петербурга «световые картины» (так называли первые фильмы) начали использоваться в учебном процессе: «В гимназиях и реальных училищах устраивались реферативные чтения с использованием световых картин по истории, географии и этнографии. ... Вся эта работа широко пропагандировалась на методических съездах, которые оказывали большое влияние на учительство» [Черепинский, 1989, с. 6].

В целом в России 10-х годов XX века, по мнению С.И. Черепинского, существовало несколько основных подходов к учебному кинематографу. Сторонники первого, психологического подхода, видели свою задачу в том, чтобы выявить и обосновать перспективы и возможности учебного кино.

Сторонники общеметодического подхода считали, что необходимо, прежде всего, определить основные методические принципы и приемы работы с учебным фильмом. Ключевой позицией данного подхода выступало требование, которое заключалось в разборе «тех зрительных впечатлений, которые возникают на экране» [Черепинский, 1989, с. 8]. Наглядным подтверждением может служить статья П. Первова «Кинематограф в народной аудитории», вышедшая в 1916 году, где приводилось несколько вариантов работы с фильмом: предварительное объяснение до демонстрации фильма; объяснение после кинокартины; фильм демонстрируется фрагментарно с объяснением; фильм и объяснение идут одновременно [Первов, 1916, с. 216–236.]

После 1917 года перед кинематографом и прессой ставятся задачи не только просветительского, но и пропагандистского характера. Кинематограф рассматривался в качестве «универсального средства просвещения и воспитания масс, призванного тотально реализовывать идеологическую программу советского государства. Речь шла не столько о новом киноискусстве, но в равной степени и о новом зрителе, которого необходимо было рекрутировать в кинозалы, интегрировать в свою «картину мира», в новую культуру и идеологию» [Юсупова, 2005, с. 10].

Уже в январе 1918 г. начала свою работу первая советская киноячейка – Киноподотдел Внешкольного отдела Государственной комиссии по просвещению, занимавшийся отбором и показом агитационных, научно-просветительских кинофильмов и фильмов – экранизаций, а также проведением просветительских лекций о кинематографе. А.В. Луначарский в 1919 году писал, что кинозрелищам необходимо придать «социалистический дух», и особую роль в этом процессе может сыграть кинохроникальные произведения. Вместе с тем, А.В. Луначарский подчеркивал пропагандистскую функцию кинематографа, который является, «с одной стороны, наглядным вызовом при распространении идей, с другой стороны, путем внесения в него черт изящного, поэтического, патетического и т. д., способен затрагивать чувства и является, таким образом, аппаратом агитации. На эти стороны и надо обратить, прежде всего, внимание» [Луначарский, 1919].

На VIII съезде ВКП(б) в 1919 году была принята Резолюция «О политической пропаганде и культурно-просветительной работе в деревне» [Резолюция...], где говорилось: «Кинематограф, театр, концерты, выставки и т.п., необходимо использовать для коммунистической пропаганды как непосредственно, т.е. через их содержание, так и путем сочетания их с лекциями и митингами» [Резолюция..., 1952]. В соответствии с данной резолюцией, идеологические задачи были поставлены во главу угла в работе с кинематографическим материалом не только в городах, но и в деревне.

Агитационная и идеологическая работа средствами кино активно развернулась по всей стране. Для этих целей с 1918 г. был налажен систематический показ фильмов в своеобразных передвижных кинотеатрах, которые размещались в так называемых агитпоездах и агитпароходах. В 1920 году В.И. Лениным были подготовлены «Указания о работе агитационно-инструкторских поездов и пароходов», где были намечены основные задачи частного и общего характера, среди которых были следующие: «Обратить внимание на необходимость тщательного подбора кинолент и учет действия каждой киноленты на население на время демонстрирования ее. ... Организовать за границей представительство для закупки и транспортирования кинолент, пленок и всякого рода кинематографического материала. ... При Совнаркоме предполагается созвать Особую постоянную комиссию по руководству поездками, согласно выработанному положению» [Ленин, 1920, с. 72–73].

Агитационные рейсы, которые проводились в городах и в сельских районах страны, возглавлялись известными партийцами. К примеру, с поездом «Октябрьская революция» ездил председатель ВЦИК М.И. Калинин, делегацию парохода «Красная звезда» возглавляла Н.К. Крупская. В других агитационных мероприятиях на агитпароходах и агитпоездах неоднократно принимали участие народные комиссары и видные партийные деятели: А.В. Луначарский, Н.А. Семашко, Г.И. Петровский, В.А. Карпинский, Л.И. Ружер и др. Агитационная и пропагандистская работа (лекции, митинги, инструктаж партийных работников, театрализованные представления и т.д.) на агитпоездах и агитпароходах велась одновременно с распространением листовок и газет, а также с показом фильмов. В.М. Рябков, анализируя деятельность агитпоездов и агитпароходов, так характеризует киноработу: «Она, являясь синтетической формой работы, и соединяющей в себе устное слово со зрительным образом воплощая те или иные события в художественную форму или просто в хронику событий, была в годы гражданской войны необыкновенным явлением. Население многих районов страны впервые познакомилось с искусством кино в агитпоезде или агитпароходе. Новизна кино вызывала к нему громадный интерес, оказывая уже этим сильное эмоциональное воздействие на массы, способствующее более глубокому восприятию пропагандируемых идей» [Рябков, 2007, с. 279]. О масштабе киноработы, которая осуществлялась агитпоездами и агитпароходами, свидетельствуют следующие цифры: только за период 1919–1920 гг. было проведено 1958 киносеансов, которые посетили 2233005 зрителей [Рябков, 2007, с. 282].

Кроме кинематографического материала, представленного на агитпоездах и агитпароходах (среди которого, кстати, были и фильмы для детей), не менее важную роль в пропагандистской работе играли и печатные периодические издания – газеты, листовки, плакаты, брошюры. Свой печатный орган имел каждый агитпароход или поезд, а всего во время гражданской войны было опубликовано и распространено 1.428.000 экземпляров газет [Рябков, 2007, с. 286].

Одновременно с агитационной и пропагандистской работой, в 20-е годы в прессе и в научных кругах активно обсуждались проблемы кинофикации школы, разработка теоретических и методических подходов работы с произведениями медиакультуры и т.п.

Большое значение для разработки теоретических вопросов взаимодействия детской аудитории с кинематографом имели труды масте-

ров отечественного кинематографа – В. Пудовкина, С. Эйзенштейна, Д. Вертова, подготовивших теоретическую, а также первоначальную практическую базу для развития кинообразования и кинолюбительской сферы. В их работах значительное место занимал вопрос о воспитательных возможностях кинематографа.

Например, С.М. Эйзенштейн, высоко ценивший воспитательный потенциал кинематографа, выступал против бездумного отношения к кино, был убежден, что «развлекательное кино не представляет интереса» [Эйзенштейн, 1964, с. 558–559]. Режиссер обращал особое внимание на воздействие фильма на сознание зрителя, понимал, что при помощи выразительных средств кинематографа (в частности, изобразительного ряда) можно «добиться эмоционального, интеллектуального или идеологического воздействия на зрителя», а среди достижений фильмов будущего резонно выделял «возможность управлять мыслительным процессом зрителя» [Эйзенштейн, 1964, с. 558]. В. Пудовкин считал, что кинематограф «обладает исключительно мощными возможностями для выражения мыслей и идей самого широкого общечеловеческого порядка» и, следовательно, может стать источником добра или зла «в зависимости от того, чей интеллект или чьи руки создают картину» [Пудовкин, 1975, с. 395].

Анализ научной литературы 20-х годов позволил заключить, что медиаобразовательная проблематика исследований касалась следующих тесно связанных между собой основных направлений:

1. Социологического, включавшего анализ основных аспектов функционирования, создания, восприятия и воздействия произведений медиакультуры: изучение предпочтений, психологии восприятия, рефлексии, когнитивных, поведенческих реакций и т.п.). Данная группа исследований включала изучение детской и взрослой аудитории;
2. Методического, касающегося разработки и практической апробации методов и форм работы с произведениями медиакультуры.

Социологические исследования внесли значимый вклад в развитие кино- и медиаобразования. Л.Н. Коган отмечает, что в 20-е годы эмпирические исследования в области культуры, в том числе – и связанные с произведениями медиакультуры (прессой, кинематографом, фотографией и т.п.) приобрели большую популярность. Представители взрослого и детского населения становились участниками опросов, переписей, заполняли анкеты и тесты. «В их числе и обследования бюджетов времени (С. Струмилин), и социологические исследования

художественной культуры» [Коган, с. 54].

Вопросами социологических исследований в области техногенных искусств занимались: созданный в 1924 году сектор социологии при Институте истории искусства, и комиссия по социологии искусств Академии материальной культуры, деятельность которой была инициирована известным лингвистом, академиком Н.Я. Марром. Исследования в области кинематографии – совсем еще молодого искусства, носили новаторский характер. Тематика исследований была сосредоточена на трех основных направлениях, среди них Л.Н. Коган выделяет:

- 1) изучение психологических реакций на произведения искусства тестовыми методами;
- 2) анкетные опросы зрителей «преимущественно в зрелищных предприятиях, реже – по месту работы и жительства»;
- 3) изучение поведения аудитории во время просмотра фильма [Коган, 1998, с. 55].

Осуществление социологических исследований в области медиакультуры играло немаловажную практическую роль. Полученные результаты учитывались при определении тематики печатных периодических изданий, создании кинокартин и т.п. Важным аспектом исследований киноаудитории выступало «изучение роли кино в политическом, идейном, нравственном и культурном воспитании зрителя» [Новикова, 1996, с. 96]. Не случайно проблемам социологических исследований предпочтений юной аудитории, касающихся периодической прессы и кино, был посвящен в те годы целый ряд научных работ.

К примеру, анализ взаимодействия детей и молодежи с печатными периодическими изданиями был представлен в исследованиях Я.М. Шафира [Шафир, 1924; 1926: 1927], а социологические аспекты изучения кинозрителей представлены в работах В.Ф. Федорова [Федоров, 1925], П.И. Люблинского [Люблинский, 1925]; А.В. Трояновского и Р.И. Егиазарова [Трояновский, Егиазаров, 1928], А.М. Гельмонта [Гельмонт, 1925, 1927, 1929] В. Правдолюбова [Правдолюбов, 1929] и др.

Известный исследователь А.М. Гельмонт внес существенный вклад в и разработку социологических, методических и практических аспектов киноработы с детьми. Он считал, что необходимо создавать научно обоснованные методы киноработы с учащимися, которые могли бы способствовать повышению уровня кинокультуры школьников. С этой целью А.М. Гельмонт предлагал осуществлять изучение инте-

ресов детской аудитории в области кинематографа, на основе которого и должна разрабатываться методика работы с фильмом. В числе эффективных направлений киноработы с детьми А.М. Гельмонтом выделялся учебный фильм.

Довольно крупномасштабные эмпирические исследования для того времени были проведены А.В. Трояновским и Р.И. Егиазаровым [Трояновский, Егиазаров, 1928]. Они организовали экспериментальную работу сразу в нескольких городах (Москве, Армавире, Туле) с тем, чтобы изучить кинопредпочтения зрителей, выявить их отношение к кинопрокату, а также проанализировать его коммерческую сторону.

Что касается второго – методического направления, то здесь можно выделить исследования, посвященные детским периодическим изданиям (В. Марков [Марков, 1923], Н.Г. Смирнов [Смирнов, 1924], В.М. Потапов [Потапов, 1925; 1926], А. Шамрай, В. Полетаев [Шамрай, Полетаев, 1925], Л. Берман и И. Халтурин [1927] и др.). Методические принципы работы с произведениями кинематографического искусства были изучены в работах А.М. Гельмонта [1927, 1929], В. Диканской [Диканская, 1925], Ю.И. Менжинской [Менжинская, 1927], С.Н. Луначарской [Луначарская, 1928] и др.

Начиная с 1921 года (год открытия Института детского чтения, в ведении которого были вопросы детской литературы и детской психологии) активно развернулись исследования по методике использования детской периодической печати в воспитании и образовании. В числе первых изданий, где были наиболее подробно представлены методы работы, стали книги и брошюры Н.Г. Смирнова (1924), Шамрай и В. Полетаева [Шамрай, Полетаев, 1925], В.М. Потапова (1925, 1926). В них рассказывалось о том, как нужно изучать детскую прессу, предлагались рекомендации по созданию стенных газет и журналов, изготовленных рукописным способом (пользовавшихся, кстати, большой популярностью у школьников в тот период), определялись основные приемы работы юных корреспондентов (деткоров). Несколько позже, в 1927 году Л. Берман и И. Халтурин разработали практические рекомендации для подготовки самостоятельной газеты в школе [Берман, Халтурин, 1927]. Неслучайно С.Г. Корконосенко характеризуя период 20–30-х годов, отмечает: «В истории нашей страны была полоса, которая дала уникальный для мировой прессы опыт «втягивания» населения в журналистику. В 1920-е – 1930-е годы развернулось движение рабочих и сельских корреспондентов, в даль-

нейшем их стали именовать общественными корреспондентами. Целенаправленная и планомерная государственная поддержка движения обеспечила ему участие миллионов граждан и высокий общественный престиж» [Корконосенко, 2004].

Теперь обратимся к методике работы с фильмом. В. Диканская считала кинематограф мощным фактором социального воспитания и умственного развития школьников. Вместе с тем, она признавала, что потенциал кинематографа «является до сих пор почти неиспользованным для школ Республики. Совершенно необходимо заполнить этот недопустимый пробел в жизни как городской, так и деревенской школы. Руководящие органы, при ближайшем участии Главсоцвоса НКП, должны проявить максимум энергии и инициативы, чтобы ускорить процесс установки кино «лицом к школе», с удалением всех нежелательных и вредных сторон его воздействия на подрастающий молодежь СССР. Значение кинематографа для школы – громадно; область его воздействия на детей – безгранична; это великая сила в руках педагогов, но при условии всестороннего изучения этой силы педагогами и учителями, пользоваться ею, как следует» [Диканская, 1925]. По мнению В. Диканской, для этого необходимы следующие условия: тщательная организация «механической и «технической» сторон процесса; любовное и бережное отношение к сеансам для детей, и, «выпрямление идеологической стороны дела. Нужно добывать фильмы, педагогически и художественно ценные, а также привлекать лучших специалистов для создания сценариев по ряду научных дисциплин (обществоведение, естествознание, биология, анатомия, физика, география, гигиена, санитария и др.)» [Диканская, 1925]. Эти фильмы, по мысли В. Диканской, должны были стать основой школьных кинотек, необходимых и в городских, и особенно – в деревенских школах.

В. Диканская была убеждена, что существенная роль в методике проведения киноработы должна отводиться наглядности и комментариям педагога. Все киноматериалы должны демонстрироваться при помощи «подробного текстуального сопровождения, и тогда вся живая действительность, в ее мощном процессе коммунистического строительства приблизится к детям, будет ими воспринята без труда и напряжения, запомнится навсегда и лучше, чем сухой доклад или лекция» [Диканская, 1925].

С.Н. Луначарская занимала сходную позицию, и полагала, что среди первоочередных задач приобщения детей к искусству кино должна быть кинофикация школы и приводила в качестве аргумента

поручение к Наркомпросу, которому было поручено изыскать средства на приобретение киноаппаратуры, «для планомерного применения кино как способа наглядного обучения» [Луначарская, 1928, с. 15]. Еще одним важным аспектом киноработы, по мнению С.Н. Луначарской, вступало создание специальных фондов художественных и «культурных фильмов, которые расширяли бы горизонт учащихся, шире освещали затрагиваемые в курсе темы, обогащали бы его новыми представлениями, связанными с тем, что он изучает в школе, но все же выходящими из школьного круга. Таковы географические, этнографические, производственные, исторические фильмы» [Луначарская, 1928, с. 16]. Важным аспектом, выделяемым С.Н. Луначарской было соответствие кинорепертуара потребностям детской аудитории по мнению С.Н. Луначарской кинорепертуар для школ должен был соответствовать потребностям ребенка, удовлетворять воспитательным, художественным и идеологическим требованиям.

По мнению Ю.И. Менжинской, одним из главных условий успешной киноработы должно было стать пробуждение интереса юной аудитории к киноискусству. Соответственно, и работу с фильмом, по ее мнению, необходимо было строить таким образом, «чтобы дети не ощутили в этом какого-то ущемления своих прав. Больше того, в результате вмешательства организатора кинокружка они должны сразу почувствовать, что посещение кино для них еще заманчивее» [Менжинская, 1927]. В числе первоочередных задач киноработы Ю.И. Менжинской были выделены вопросы разработки содержания, форм и методов культурно-массовой работы с детьми на материале кино.

Недооценка важной роли киноискусства в воспитании подрастающего поколения, считала Ю.И. Менжинская, крайне негативно отражается на состоянии дел в киноработе: «У нас нет культуры кино. Мы не рассматриваем кино как культурно-просветительное учреждение, равноценное детскому клубу, детской библиотеке, детской технической мастерской, экскурсбазе, театру и т.д.» [Менжинская, 1927, с. 5]. В связи с этим, с целью подготовки юных зрителей к восприятию фильмов перед сеансами также, как и в работе с взрослой аудиторией Ю.И. Менжинской предлагалось проводить беседы, дающие «возможность ухватить глубже такие стороны фильма, которые иначе проскользнули бы мимо них» [Менжинская, 1927, с. 18]. После просмотра рекомендовалось обсудить фильм, чтобы дать выход воспринятым образам, чувствам, мыслям, – словом, всему, что

«таится в сознании ребенка и рвется наружу» [Менжинская, 1927, с. 18].

А.М. Гельмонт, основываясь на результатах, экспериментальных данных, неоднократно указывал на негативное влияние взрослых фильмов на детскую аудиторию, подчеркивал недопустимость посещения детьми киносеансов в вечернее время. В числе наиболее актуальных задач киноработы А.М. Гельмонт выделял создание «советской педагогической фильма» для детской аудитории [Гельмонт, 1927, с. 20].

Существенным вкладом в разработку социологических и методических аспектов кинообразования был вышедший в конце 20-х годов сборник «Кино-дети-школа» под редакцией А.М. Гельмонта [Кино-дети-школа, 1929], где были представлены методические разработки для проведения киноуроков. Этот сборник стал серьезным подспорьем для кинопедагогов, руководителей кружков и школьных учителей.

Результаты научных исследований и методические разработки регулярно освещались в журналах «Вестник просвещения», «Советское кино», «Искусство в школе», «Кинематограф», «На путях к новой школе» и др. Ассоциацией революционной кинематографии (АРК) в своем «Киножурнале АРК» в 1925 году открыла специальную рубрику «Вопросы социологии кино».

В 20-х гг. активно развивались массовые формы работы, связанные с кинематографом, фотографией и прессой. Коллективистский характер деятельности (кинолюбительские объединения, движение юнкоров и т.д.) был обусловлен стремлением к «массовизации» практически всех видов досуга школьников и молодежи. Кино, в частности, не было здесь исключением, так как считалось, что «советская кинематография может развиваться только при условии участия в ее строительстве широких организованных масс» [Мальцев, 1925]. Поэтому организация работы деткоргов, фото- и кинолюбителей (как зрителей, так и тех, кто сам пробовал снимать кинофильмы) в единые коллективы стала одной из важных задач государственного значения.

Существенную роль в создании организованной коллективной деятельности на материале кинематографа сыграло ОДСК (Общество друзей советского кино), ставшее самой многочисленной общественной организацией в стране в области культуры. К примеру, известно, что к началу 30-х годов количество членов Общества составляло около 110 тысяч человек. Эта организация имела свой Центральный со-

вет, печатное издание (газету «Кино»), Устав, разветвленную систему ячеек в разных городах. Центральный совет ОДСК (куда входили С. Эйзенштейн, Д. Вертов, Э. Тиссэ и другие известные деятели кинематографа) занимался организацией общественных обсуждений новых фильмов в рабочих клубах и воинских частях, организовывал встречи творческих работников с пролетарским и крестьянским зрителем, инициировал организацию фотокинокружков для молодежи, помогал комплектованию киноучебных заведений. Для повседневного руководства идеологической стороной кинодела при Агитпропе ЦК ВКП(б) была организована специальная кинокомиссия [Лебедев, 1965].

Ячейки Общества были открыты на предприятиях, в школах, во внешкольных учреждениях, учреждениях культуры и т.п. Как любая общественная организация, ОДСК имел свою программу. Основные положения программы приобщения, трудящихся к киноискусству в 1925 году изложил на страницах «Киножурнала АРК» Н.А. Лебедев – известный кинокритик, организатор киноведческого отделения Государственного института кинематографии. Среди главных условий программы Н.А. Лебедев выделял: поиск эффективных путей для воздействия произведений кинематографа на юных зрителей, приобщения к идеологически выдержанным фильмам, доступность кинематографического искусства широким массам трудящихся и т.п.

Эти условия и легли в основу Устава ОДСК, где в числе первоочередных выделялись следующие задачи:

- а) борьба с буржуазной и мещанской идеологией в кино;
- б) содействие производству и распространению идеологически выдержанных картин;
- в) содействие созданию научного и детского кино;
- г) продвижение кино в деревне и проведение мер к доступности кино [Лебедев, 1965].

Соответственно все основные формы работы, которые были организованы в ячейках ОДСК, были пронизаны идеями социалистического строительства: в ячейках организовывались «суды» над вновь выпущенными картинами, члены общества осуществляли помощь в работе местного кинематографа, содействовали организации новых киноустановок и кинопередвижек, вели просветительскую работу по популяризации кинематографа среди рабочих и крестьян и т.д. [Мальцев, 1925].

Одной из важных задач ОДСК стала борьба с «вредным и разлагающим влиянием» взрослых фильмов на детскую аудиторию. Важным шагом Общества в решении этой задачи была организация кинематографических сеансов для детей, проведение которых в 20-е годы приобрело в крупных городах России систематический характер. Для организации киносеансов за школами были закреплены так называемые кинобазы – театры и кинотеатры, которые регулярно посещались школьниками. Посещение кинобаз и участие в киноуроках было обязательным для всех школьников, так как их тематика была тесно связана с изучением школьных учебных предметов. По свидетельству Б.Н. Кандырина, к концу 20-х годов кинематографическими сеансами были охвачены «почти все школы Краснопресненского, Хамовнического и Сокольнического районов. За два месяца было обслужено киноуроками и художественными киноутренниками около 35 000 детей» [Кандырин, 1929, с. 57].

Вообще защита от негативных сторон влияния стала одним из ведущих теоретических подходов к отечественной кинопедагогике данного периода. Например, о «вредном влиянии кино» на подрастающее поколение писала С.Н. Луначарская. Необходимой мерой защиты, по ее мнению, выступало превращение «кино из вредного явления, стоящего в ряду опасных влияний улицы на ребенка, в явление благотворное» [Луначарская, 1928, с. 14]. Многие кинопедагоги того периода считали, что действенной мерой в решении задач защиты подрастающего поколения от вредного влияния может стать создание детских фильмов, а также открытие специальных кинотеатров для детей. К примеру, А.М. Гельмонт полагал, что важным шагом для организации процесса работы с фильмом может стать создание «опытно-показательного педагогического кинематографа» [Гельмонт, 1927, с. 20].

В целом, методические приемы организации киноуроков в 20-х годах состояли в следующем. Перед началом фильма лектор выступал перед детьми с вступительной беседой. Во время демонстрации лектор выполнял роль комментатора, «иллюстрируя свою речь кадрами». После фильма уже в стенах школы осуществлялось закрепление пройденного материала «по мере надобности» [Кандырин, 1929, с. 57]. Механизмы этого процесса виделись в то время преимущественно в использовании учебного и просветительского потенциала кинематографа.

К началу 30-х годов все более активно проявлялось утилитарное отношение к кинообразовательному процессу, сопровождавшееся усилением идеологического контроля в обществе. С 1932 года, то есть с принятия постановления ЦК ВКП (б) «О перестройке литературно-художественных организаций» и прозвучавшего на нем вывода о «количественном и качественном росте» произведений литературы и искусства, работа ОДСКФ (тогда уже «Общества за пролетарское кино и фотографию») была практически сведена на нет. Позже общественные организации, работающие в сфере культуры, объединены в так называемые «творческие союзы», и к концу 30-х годов несколько сотен кино- и фотокружков, были разрознены и лишены мощной поддержки, оказываемой прежде ОДСК. Многие кинолюбители нашли применение своим способностям в профессиональной кино- и фотосфере (Ю. Пригожин, И. Петров и др.).

Социологические исследования, касающиеся изучения киноискусства и кинозрителей были свернуты. Л.Н. Коган констатирует, что «вначале 30-х гг. эмпирические исследования повсеместно прекращаются, а точнее – прекращаются публикации их результатов, ибо имеются некоторые свидетельства о работах, предпринятых в 30-х гг.» [Коган, с. 55].

Одновременно с этими событиями проходили реформы, приведшие к централизации контроля над кинопрокатом. Это существенным образом повлияло на процесс производства кинокартин и на характер киноработы с детьми, Г.М. Юсупова отмечает, в 30-х годах прослеживается курс «к унификации и единообразию предпочтений, к формированию некоего единого вкуса массового зрителя» [Юсупова, 2005].

Постановление ЦК ВКП(б) «О советской кинематографии», принятое в 1931 г. призвало к созданию кинематографических произведений «такого качества, чтобы обеспечить стремление рабочих и колхозников получить от кино развлечение, отдых, поднятие своего культурного и политического уровня как строителей социализма» [КПСС, 1984, с. 371]. Восприятие кинопроизведений как наиболее легких, и не требующих специальной подготовки, способствовало изменению основных акцентов кинообразования. Неизменными в работе с фильмами оставались позиции идеологии и указание на воспитательное значение кинопроизведений. Например, еще в 1930 году высказывалось мнение о том, что кино «доступно даже неподготовленному зрителю, впечатляюще действует на детскую психику и воз-

буждает в ней ряд ассоциаций... Нельзя также отрицать значения детского кино как развлечения. Известно, что ребенок, получая соответствующий материал развлечения, одновременно поддается определенному воспитательному воздействию. Нужно использовать такое мощное орудие, каким является кино, для воспитания нашего юного поколения в нужном партии и советской власти направлении» [Рудой, 1930, с. 61–62].

Кроме того, кинематограф по-прежнему использовался в работе с детьми в качестве иллюстраций к изучению учебных предметов, медиатексты для школьников на материале кинематографа, радио, прессы и грамзаписи были все больше ориентированы на массовый характер пионерского и комсомольского движения [Чельшева, 2009, с. 58].

Этап 1935–1955 гг. в России вошел в историю как этап «практического» медиаобразования. Ведущими задачами, как изучения кинематографа, так и организации киноуроков стали признаваться практические навыки овладения фото- и киноаппаратурой. На первый план выходили такие задачи как приобретение технических умений фотографировать и снимать фильмы. Эта же тенденция проявлялась и в самодеятельной прессе. После ликвидации ОДСК в 1934 году сторонники практического применения медиа продолжали свою деятельность в массовых кружках и объединениях юных киномехаников, фотографов, радиолюбителей и т.п. [Чельшева, 2006].

Вместе с тем, усиление идеологического контроля над всеми сторонами жизни привело к строгой регламентации работы медиапедагогов. Это оказало существенное влияние на процедуру обсуждения фильмов. Сначала специальные комиссии, в состав которых входили педагоги, представители партийных организаций, деятели культуры, просматривали, обсуждали и отбирали фильмы, которые рекомендовались для просмотра детьми.

После определения кинорепертуара и текста вступительной речи следовал этап формирования у детской аудитории «конкретной установки на углубленное восприятие основной идеи», давались четкие рекомендации, какую литературу, связанную с темой кинофильма следует прочитать. Перед просмотром фильма с детьми проводились эстафеты, игры и другие виды работы для так называемой «эмоциональной подготовки». После просмотра проводилась «закрепительная» работа, то есть обсуждение, диспут или суд над фильмом, где

опять-таки на первый план выходили идеологические вопросы и, как правило, не затрагивались художественные.

Новой формой популяризации киноискусства, появившейся в 30-е годы, становится детский кинофестиваль. Кинофестивали проводились «как правило, в дни школьных каникул. Местные органы ВКП(б) составляли для организаторов фестивалей специальные инструкции, согласно которым должен был быть обеспечен содержательный отдых и досуг детей, а также «широкое использование кино для коммунистического воспитания детей» [Сомов, Сомова, 2013, с. 123].

О строгой регламентации киноработы в 30-е годы свидетельствует утверждение, характерное для данного периода: «материал фильма привлекается только для лучшего разрешения и углубленного содержания прорабатываемых вопросов» [Полонский, Польшман, Новиков, 1932, с. 33]. И хотя исследования, проведенные в 30-е годы доказали эффективность применения киноматериала для повышения успеваемости (к примеру, по результатам исследования 1936 года «киноуроки в процессе проработки тем по различным предметам дают повышение успеваемости от 14,5% – 17% до 33,2% – 50% и повышают прочность запоминания изучаемого материала на 72,7% – 84,5%» [Крапчатов, 1936]), сужение рамок потенциальных возможностей киноискусства оказало негативное влияние на изучение его воспитательной и развивающей функций.

В годы Великой отечественной войны кино- и фотолюбительство продолжало жить: снимались любительские кино- и фоторепортажи, кинохроника, ставшая классикой кино того времени. В конце 1945 года состоялась 2-я Ленинградская конференция по научно-педагогической кинематографии, принявшая решение восстановить кинофотосекции и кружки в школах, клубах и домах культуры. Но до конца 50-х гг. в силу разного рода идеологических и материальных причин особых изменений в области киноработы не происходило. Исследования по проблемам кинообразования, начатые Государственным институтом кинематографии в 30-х годах были прерваны, не использовались работы исследователей 20-х – начала 30-х годов.

С началом «оттепели» произошли весьма позитивные перемены в отечественном кинообразовании. Российские кинопедагоги получили возможность изучать опыт зарубежных коллег из Югославии, Польши, Венгрии, США и др. стран, участвовать в международных медиаобразовательных форумах. В 60-х годах в России начали формироваться основы кинообразования, теоретическая, организационная и

методическая база которого строилась на эстетической концепции образования и воспитания. Основным материалом здесь выступали аудиовизуальные медиа (преимущественно-кинематограф). Важным направлением учебно-воспитательной работы в школе и вузе постепенно становилось эстетическое образование и воспитание. Наиболее существенный вклад в разработку проблемы приобщения подрастающего поколения к экранным искусствам были посвящены труды О.А. Баранова, И.С. Левшиной, Ю.М. Рабиновича, С.Н. Пензина, Ю.Н. Усова и др.

Ключевую роль в процессе эстетического воспитания средствами кинематографа сыграла деятельность кинокружков, школьных кинотеатров, кинолюбительских объединений для детей и молодежи. Детской самодеятельной журналистики, работа юнкорских постов и отрядов юных корреспондентов, развитие школьной самодеятельной печати и т.д. Активное развитие детского и юношеского кинолюбительского движения в стране позволило кинолюбительским объединениям стать центрами эстетического воспитания школьников и молодежи на материале киноискусства. Постоянно велись поиск и апробация новых форм и методов работы, которые использовались педагогами в кинолюбительской работе. Такие методы работы как проблемные вопросы, обсуждение и проведение дискуссий, послекомментированный просмотр, рецензирование, выполнение творческих заданий и др., стали фундаментом для современных методик и технологий медиаобразовательного процесса.

Вместе с тем, долгое время не разработанность теоретико-методологической базы эстетического образования средствами медиаискусств обуславливала разрозненность и разобщенность подходов к медиаобразовательному процессу. Только к началу 80-х годов начинаются исследования методологической и методической базы эстетически ориентированного кино/медиаобразования, появляются первые работы о системном подходе к медиаобразовательному процессу (О.А. Баранов, Ю.М. Рабинович, С.Н. Пензин, В.М. Рудалев, Ю.Н. Усов и др.). К примеру, в основу системного подхода к кинообразовательному процессу легло комплексное использование возможностей деятельности кинолюбительских клубов, кинофакультативов, уроков литературы, истории, обществоведения, с элементами медиаобразования. В процессе освоения медиаобразования школьники и студенты знакомились с теорией кино, анализом фильма как произведения искусства.

ва, совершенствовались навыки киновосприятия и восприятия других видов искусств.

В 60-х – 80-х годах активно развивалось интегрированное кинообразование с предметами гуманитарного цикла. Преподавание литературы, музыки, истории с произведениями медиакультуры связывали многие отечественные медиапедагоги (Ю.Н. Усов, Ю.М. Рабинович, А. Бернштейн, Г.А. Поличко, С.А. Герасимов и др.). Ключевым аспектом интегрированного кинообразования выступал анализ произведений медиакультуры: обсуждение эстетических, нравственных, философских проблем, затронутых в медиапроизведениях; выполнение игровых, творческих заданий; свободное общение; анкетирование; написание письменных работ (рецензий, отзывов, сочинений на тему просмотренных фильмов и т.д.). Основные формы изучения произведений медиакультуры появившиеся во второй половине XX века, заложили фундамент для разработки дальнейшей методологической базы анализа медиатекстов различных видов и жанров².

В последнее десятилетие XX века происходят существенные трансформационные процессы в российском медиаобразовании. Начало демократических преобразований и развитие информационных технологий предопределило изменение приоритетных целей и задач медиаобразования, выдвинуло на одно из первых мест развитие критического мышления, медиакомпетентности, творческого освоения медиaprостранства: «когда в процессе так называемой «перестройки» стала слабеть цензура, а общество в целом, пусть медленно, но стало двигаться в сторону демократизации и плюрализма мнений, в отечественном медиаобразовании впервые обозначился ощутимый рост опоры на социокультурные и культурологические концепции и, соответственно, на такие исследовательские задачи, как развитие у аудитории понимания социальных, культурных, политических, этических, психологических, экономических смыслов и подтекстов медиатекстов» [Федоров, 2009, с. 31]. В 1990–2000-е гг. российские научные исследования в медиаобразовательной сфере активизировались, усилия теоретиков и практиков медиапедагогики приобрели более организованный и целенаправленный характер, что во многом было связано с деятельностью Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России. Немаловаж-

² Более подробно об историческом развитии российского медиаобразования во второй половине XX века см.: Чельшева, И.В. Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960–2011). – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова, 2014; Чельшева, И.В. Российское медиаобразование в XX веке этапы, цели, методы, организационные формы. – Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. – 200 с.

ную роль в активизации деятельности по медиаобразовательной тематике сыграло изучение зарубежного опыта и творческое взаимодействие медиапедагогов разных стран.

Например, в числе первых российских педагогов, которые изучали опыт западных и отечественных медиапедагогов, был А.В. Шариков. Он проанализировал работы ведущих британских ученых в области медиаобразования – К. Бэзэлгэт, Д. Букингэма, Л. Мастермана и др. экспертов зарубежного медиаобразования. Результатом этого исследования стала публикация первого в России краткого обзора по данной проблеме – «Медиаобразование: мировой и отечественный опыт» [Шариков, 1990].

В своем обзоре основных направлений медиаобразования в западных странах А.В. Шариков выявил, что *медиаобразование* (впервые этот термин появился в 70-е гг. XX в.) опиралось на многолетний опыт *кинообразования*. Но «в 1970-х гг. в центре внимания оказались не только культурологические и эстетические аспекты, но также и социальные и идеологические 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» [Шариков, 1990, с. 6].

При этом медиаобразование было ориентировано на то, чтобы подготовить детско-юношескую аудиторию к жизни в условиях информационного общества; чтобы они умели критически воспринимать разнообразную информацию, оценивать ее, «осознавать возможные последствия ее воздействия на психику человека, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Шариков, 1990, с. 6].

Отсюда «сверхзадача медиаобразования» – подготовить «человека к полноценному включению в систему связей в процессе массовой коммуникации, т.е. приобретение осознанного опыта невербального восприятия, освоение языка масс-медиа (что позволяет лучше понимать содержание медиатекстов), умение критически осмыслить информацию и т.д.» [Шариков, 1990, с. 10–11]. Вместе с тем, признавая важность формирования критического отношения к медиатекстам, А.В. Шариков, не выдвигает этот процесс в качестве главной цели медиаобразования. По его мнению, конечным итогом медиаобразования должно стать развитие медиакоммуникативных, творче-

ских способностей учащихся, т.е. способностей воспринимать, создавать и передавать медиатексты [Шариков, 1990].

Влияние западных концепций, в том числе британских, с акцентом на развитии общекультурного кругозора, критического мышления и самостоятельных суждений аудиторий в отношении медиатекстов проявилось в российской медиапедагогике в расширении диапазона изучаемой медиакультуры, в более глубоком и системном (полифункциональном) подходе к анализу и интерпретации медиатекстов с учетом различных социокультурных факторов.

Начиная с 90-х годов в России получили активное развитие исследования, основанные на *интегрированном подходе*: медиаобразование через призму телекоммуникационных проектов в обучении иностранным языкам [Бухаркина, 1994], развитие медиакомпетентности аудитории на занятиях по иностранному языку [Иванова, 1999] и др. В конце 90-х годов XX столетия в России был разработан стандарт «Медиаобразование, интегрированное с различными школьными дисциплинами» [Зазнобина, 1998], призванный обеспечить обязательный минимум нормативных знаний и умений в этой предметной области.

В качестве основных объектов медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные школьные дисциплины Л.С. Зазнобиной выделены следующие:

- учебная информация по той или иной отрасли знаний (независимо от источника и носителя);
- информация, передаваемая поразличным коммуникативным каналам, доступным школьникам;
- технические средства создания, преобразования, накопления, передачи и использования информации [Зазнобина, 1999, с. 75].

Л.С. Зазнобина неоднократно отмечала важность интеграции медиаобразования с базовым для решения задач подготовки школьников к жизни в информационном пространстве. «Необходимость выработки 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» [Зазнобина, 1999, с. 75].

Развернутая характеристика основных задач интегрированного медиаобразования представлена А.А. Журиным:

- обучение восприятию и переработке информации, передаваемой по каналам СМИ;
- 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.) [Журин, 2000, с. 22].

Основные положения интегрированного медиаобразовательного подхода с различными дисциплинами школьной и вузовской программы легли в основу многих российских медиаобразовательных программ. В качестве примера здесь можно привести программы интеграции медиаобразования с химией [Журин, 2004], физикой [Соколова, 2004], иностранными языками [Новикова/Левицкая, 2004], литературой [Галченков, Авдеева, 2010], музыкой [Шак, 2010], мировой художественной культурой [Фоминова, 2001] и др.

Проблемам разработки и внедрения медиаобразовательных методик и технологий на уроках, во внешкольной и внеклассной деятельности посвящены ежегодные научно-практические конференции «Образовательные технологии», организуемые в начале нынешнего столетия Институтом содержания и методов обучения РАО при поддержке Департамента образования г. Москвы. В них традиционно представляют свои методические разработки и обмениваются опытом учителя, воспитатели детских садов, организаторы внеклассной работы, работники дополнительного образования, студенты, аспиранты и преподаватели высшей школы.

Существенный вклад в развитие интегрированного медиаобразования внесла Московская экспериментальная площадка «Медиаобразовательные технологии и новые формы обучения» под руководством С.И. Гудиной. В сферу деятельности экспериментальной площадки входят теоретические, методические и практические во-

просы внедрения медиаобразования в учебный процесс и в сферу дополнительного образования. В результате экспериментальной работы разработаны и апробированы методические и технологические подходы к медиаобразованию, нацеленные на развитие медиаграмотности и освоение современного информационного пространства.

В последнее десятилетие XX и в первые годы XXI столетия актуализировался интерес медиапедагогов к вопросам исторических традиций и самобытности развития медиапедагогики в разных странах, осуществлению совместного поиска направлений, технологий, форм и методов медиаобразования в ходе полноценного диалога с коллегами из других стран. Неслучайно данная тематика стала предметом целого ряда диссертационных исследований в эти годы (А.А. Новикова, И.В. Чельшева, Н.П. Рыжих, В.Л. Колесниченко, О.В. Печинкина и др.).

Обсуждение актуальных вопросов медиаобразования стало темой целого ряда международных научных конференций, во многом определивших дальнейший вектор развития отечественной медиапедагогики: в Ташкенте (1990), в Валуево (1992), в Москве (1992, 1995) и др. В их числе – российско-британские семинары по тематике медиаобразования (1992, 1995). Например, целью организованного в 1995 году совместными усилиями Министерства образования Российской Федерации, Британского киноинститута, Фонда культурной инициативы и Исследовательского центра эстетического воспитания РАО, российско-британского семинара выступала подготовка преподавателей образовательных учреждений и работников дополнительного образования к ведению новой учебной дисциплины по программе: «Основы экранной культуры в 1–11-х классах».

Развитие информационных технологий и Интернет открыло новые горизонты для отечественного медиаобразования. В 90-х годах появился целый ряд публикаций российских авторов, посвященных проблемам медиаобразования средствами компьютерных технологий и Интернета, в 1996 году лабораторией дистанционного обучения ИОСО РАО был разработан курс для учителей «Компьютерные коммуникации в системе школьного образования», а в 2000 году создана Федерация Интернет-образования России (www.fio.ru). Главной задачей Федерации выступает содействие созданию и развитию государственно-общественной системы массового повышения квалификации работников общего образования в области инновационных технологий. Федерация Интернет-образования «выступает организатором

создания в российских регионах учебных центров, оснащенных современной компьютерной техникой, сетевым и мультимедийным оборудованием, и имеющих высокоскоростной доступ в Интернет. Это региональные центры Интернет-образования (РЦИО) и региональные центры дистанционного обучения (РЦДО), цели, задачи и функции которых практически совпадают. Центры создаются при поддержке региональной власти, при этом значительное количество центров открывается в рамках федеральных правительственных программ и проектов информатизации образования» [<http://www.fio.ru/about/>].

С 2000 года в России появляются первые сайты по тематике медиаобразования (www.mediaeducation.ru www.medialiteracy.boom.ru www.mediaeducation.boom.ru).

В начале нового столетия в России все активнее обсуждается вопрос о необходимости открытия новой специальности «Медиаобразование» для педагогических вузов и университетов. Эта актуальная задача прозвучала в 2001 в постановлении Пленума Союза кинематографистов России «О кинообразовании в школах и некинематографических вузах». К сожалению, данная задача пока не нашла своего решения на государственном уровне. Однако важным достижением российских медиапедагогов в 2002 году стала официальная регистрация Министерством образования России специализации «Медиаобразование» (03.13.30.) для педагогических вузов.

Итак, проведенное историко-педагогическое исследование медиаобразования в России позволило прийти к следующим выводам:

- отдельные попытки изучения предпочтений зрительской и читательской аудитории предпринимались в нашей стране еще в первом десятилетии XX века. В 20-е годы исследования аудитории медиа развивались более активно: разрабатывался диагностический инструментарий – опросники, тесты, анкеты, было собрано большое количество фактологического материала, позволяющего анализировать предпочтения аудитории, в разных районах страны, наиболее злободневных тем, касающихся периодической прессы и кино и т.п. Осуществление социологических исследований играло немаловажную практическую роль. В Британии, например, результаты исследований активно использовались в исследованиях коммерческого успеха кино и прессы (и определяли дальнейшие векторы их развития). Да и в России полученные результаты учитывались при определении тематики печатных периодических изданий, создании кинокартин и т.п.

Кроме того, проведенные исследования позволяли выявить наиболее важные аспекты нравственного, идейно-политического воспитания молодежи, имевшего для рассматриваемого периода в России ключевое значение;

- цели кинообразования, начиная со второй половины XX века, все более тесно связываются с эстетическим и художественным развитием подрастающего поколения, расширением кругозора школьников и студентов. Однако в отличие от западных стран, где эстетическая концепция, будучи популярной в 50–60-е годы XX столетия, постепенно утрачивала свои позиции в силу разного рода причин (усиление критического и практического подходов и т.д.), отечественные эстетические традиции легли в основу формирования системного подхода к медиаобразованию (преимущественно – на кинематографическом материале). Именно благодаря традициям эстетически ориентированного направления история отечественного медиаобразования самобытна и уникальна по своей сущности и в то же время выступает важной составляющей мировой и национальной культуры и истории» [Челышева, 2014, с. 6];

- этап 1969–1985 гг. в России – время активного развития, эстетически ориентированного медиаобразования. В эти годы появились новые медиаобразовательные очаги (Самара, Таганрог и др.), были разработаны программы факультативных курсов «Основы киноискусства» для школы и педагогических вузов, появилась методическая литература по кино- и медиаобразованию. В эти годы отмечается наиболее активная деятельность кино клубов, любительских киностудий, школьных кинотеатров, приобретает регулярный характер проведение фестивалей любительских фильмов. Активно разворачивается медиаобразование на материале прессы: организуются юнкорские отряды, возобновляют свою работу юнкорские посты и слеты. Активизация деятельности по кино/ и медиаобразованию заложило фундамент для нового – эстетического направления в научных исследованиях в области медиапедагогики, способствовало становлению методологии и методики медиаобразования «по-русски»: тесно связанного с традициями эстетического, нравственного и духовного становления личности;

- в 1980-х годах гг. медиаобразование в России осуществлялось при государственной организационной и финансовой поддержке, что, безусловно, способствовало активизации медиаобразовательной деятельности. Возобновило свою деятельность ОДК, а в его составе –

Ассоциация деятелей кинообразования (1988), была создана Лига Малой Прессы, ряд новых юнкоровских программ. Падение «железного занавеса» открыло массовой аудитории доступ к неизвестной ранее зарубежной медиакультуре, а исследователям в области медиаобразования – к зарубежным медиаобразовательным концепциям и подходам. К отрицательным тенденциям отечественного медиаобразования в этот период можно отнести постепенное занижение роли учебных предметов гуманитарного цикла и, следовательно, недооценку потенциальных возможностей и роли медиаобразования;

- в России 90-е годы были связаны с трудностями, связанными с финансированием образовательных программ, сокращением числа кружков, факультативов медиаобразовательной тематики. В то же время, бурное развитие Интернет-технологий способствовало интеграции различного медиаматериала, появлению первых комплексных моделей медиаобразования (Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, Л.Б. Зазнобина и др.). Одновременно с этим на рубеже XX и XXI веков в российской медиапедагогике существенно активизировался интерес к критическому подходу. Становится очевидным, что процессы демократических преобразований в обществе, сопровождающиеся развитием Интернет, наряду с задачами эстетического развития подрастающего поколения, требуют внимания к проблеме развития самостоятельного, критического осмысления медиаинформации. Неслучайно в медиаобразовании на одно из первых мест выходит осмысление роли личности в информационном пространстве;

- на рубеже веков медиаобразование в России выходит на новый этап развития. Значительно актуализируются в научной сфере проблемы информатизации образования, развитие Интернет открывает новые возможности для медиапедагогике. Открытие специализации «Медиаобразование» позволило готовить медиапедагогов для школ, учреждений дополнительного образования, досуговых и летних оздоровительных центров и т.п.;

- в начале XXI столетия силами российских медиапедагогов были разработаны и успешно апробированы многочисленные медиаобразовательные программы и учебно-методические комплексы для школьников и студентов, которые легли в основу для создания в последующие годы медиаобразовательных курсов бакалавриата и магистратуры по целому ряду направлений подготовки: «Психолого-педагогическое образование», «Социально-культурная деятельность», «Организация работы с молодежью», «Медиаобразование» и др.;

- по мере развития глобальной информационной сети стало очевидным, что взаимодействие с миром медиа касается практически каждого современного человека. Медиаобразование в России приобретает характер массового социокультурного феномена, выходящего за рамки педагогического направления, и требует своего дальнейшего развития в соответствии с требованиями времени.

1.2. Исторические аспекты развития британского медиаобразования

История британского медиаобразования, по сути, связана с противостоянием двух сил, а именно, – консерваторов, которые видели в масс-медиа угрозу национальной культуре и всячески ограждали детей от их пагубного влияния, и демократов, которые связывали медиаобразование с дальнейшей демократизацией страны путем воспитания критически мыслящих и медиаграмотных граждан.

Несмотря на принципиальные разногласия «правых» и «левых» медиапедагогов в отношении масс-медиа, их политика в области медиаобразования, в сущности, носила протекционистский характер, т.к. первые рассматривали масс-медиа как агент культурного упадка и призывали защищать детские умы от пагубного влияния масс-медиа, а вторые рассматривали масс-медиа как агент идеологического манипулирования сознанием и призывали защищать детей от негативного влияния доминирующей идеологии, порабощающей их сознание.

Иначе говоря, в британском медиаобразовании долгое время (вплоть до начала 1990-х гг.) превалировал *протекционизм*, а медиаобразовательная политика, по сути, была защитной и дискриминационной.

Историко-педагогический анализ развития медиаобразования в Великобритании показывает, что британское медиаобразование прошло сложную качественную эволюцию, в основе которой лежала последовательная смена различных медиаобразовательных теорий и подходов, сопровождавшихся перестройкой знания и понимания процесса медиаобразования. Но в сущности это не линейный процесс, и хронология здесь относительная. Значительно более важным представляется сущностное содержание каждого из этапов развития, нашедшее свое логическое продолжение и в нынешнем состоянии медиаобразования в Великобритании.

История зарождения медиаобразования в Великобритании хронологически совпадает с периодом создания Британского киноинститута – 30-е годы XX века. Отдел образования при киноинституте по сей день проводит конференции и семинары, медиа-курсы («летние школы») для учителей, осуществляет масштабные исследования по проблемам медиаобразования, публикует книги, учебные пособия и методические рекомендации для педагогов.

История медиаобразования в Великобритании тесным образом связана с эволюцией британского кино. В дотелевизионную эпоху посещение кинотеатра было семейным мероприятием, поэтому проблема качества и содержания фильмов оказалась в центре внимания педагогов, выражавших опасения, в связи с быстрым ростом популярности нового жанра искусства и его неоднозначным влиянием на развитие и воспитание школьников. Педагогическое сообщество было обеспокоено засильем коммерческой американской кинопродукции и неудовлетворительным уровнем качества отечественной кинематографии. Поэтому в крупных городах Великобритании по инициативе педагогов-энтузиастов создавались киноклубы и кинообщества, в которых демонстрировались лучшие произведения отечественного и зарубежного кинематографа.

«Те, кому в школе пытаются привить эстетический вкус, вне школы подвергаются конкурирующей эксплуатации простейших эмоций в виде фильмов, со стороны печати и всевозможных форм рекламы, коммерческой беллетристики. Все они предлагают удовлетворение потребностей на самом примитивном уровне, и прививают вкус к сиюминутным удовольствиям, получаемым без малейших усилий» [Leavis, Thompson, 1933, p. 3]. Таким образом, отношение педагогов к тогдашнему кинематографу носило ярко выраженный негативный характер, т.к. на экране демонстрировалось преимущественно коммерческое кино.

Говоря о культурно-исторических истоках британского медиаобразования, следует отметить, что о влиянии средств массовой культуры на сознание зрительской аудитории в Великобритании стали писать с момента появления средств массовой информации. Бурное развитие средств массовой коммуникации в XX в. привело к изменению мировосприятия и трансформации культуры: потребовалось теоретическое осмысление феномена массовой коммуникации.

Защита детской и молодежной аудитории от вредных воздействий медиа, противопоставление «вечных культурных ценностей» не-

гативному воздействию медиаопределило британскую медиаобразовательную политику на данном этапе как политику «морального протекционизма». В историческом контексте британского медиаобразования вышеописанные критические традиции нашли выражение в т.н. *избирательном подходе* к изучению средств массовой коммуникации и массовой культуры, когда изучались исключительно лучшие образцы киноискусства, общепризнанные подлинные шедевры мирового кинематографа. Основной целью данного подхода стала попытка защитить традиционные культурные ценности цивилизации от негативного воздействия масс-медиа. По выражению Л. Мастермана, «...в них [масс-медиа] видели источник пагубного влияния, развращающего и отравляющего незрелые умы, бороться с которым можно лишь с помощью воспитания и образования» [Мастерман, 1993, с. 22].

Особенно негативно этот процесс отражался на подрастающем поколении. Авторы пришли к выводу, что «высокая культура» более предпочтительна еще и потому, что требует от школьников приложения существенных умственных усилий по сравнению с восприятием «популярной культуры». Исходя из данного постулата «популярная» или «массовая культура» трактовалась как форма «праздного развлечения», при этом молодежь следовало «вооружить» определенными средствами защиты от «разрушительного» влияния масс-медиа [Leavis, Thompson, 1933].

Подобный пренебрежительный подход к продукции масс-медиа просуществовал вплоть до 70-х гг. XX в. – настолько сильным было влияние традиционной элитарной литературной критики, заложенной Ф.Р. Ливисом и Д. Томпсоном. Однако впоследствии произошла критическая переоценка ценностного отношения к продукции масс-медиа, что привело к пониманию принципиальной относительности и исторической ограниченности тех или иных эстетических ценностей.

Хотя многие британские эксперты признают, что идеи Франкфуртской школы положили начало изучению теории медиа и медиакультуры в Великобритании (к примеру, – традиция критического восприятия масс-медиа), по сути, британские педагоги никогда не призывали к категорическому неприятию средств массовой коммуникации. Наоборот, они настаивают на необходимости обучать медийную аудиторию ориентироваться в идеологическом потоке информации; понимать скрытые социокультурные, политические и экономические смыслы и подтексты; «декодировать», анализировать и оценивать медиатексты; и даже создавать собственные медиатексты с целью самовыраже-

ния и более глубокого понимания индустрии медиа. Известный британский эксперт Д. Букингэм недоверчиво относится к несостоятельным попыткам некоторых педагогов доказать необходимость запретить детям смотреть телевизор, который якобы разрушает детскую психику, и найти ему адекватную замену. Д. Букингэм сравнивает их со знаменитыми «луддитами», которые пытались помешать применению машин в XVIII в. [Buckingham, 1999].

В силу объективных причин в годы второй мировой войны медиаобразовательное движение в Великобритании, как и другие сферы культурной жизни в стране, находилось в состоянии застоя и фактически не реализовалось.

Послевоенное время было ознаменовано новым подъемом в британском медиаобразовательном движении. В 1950-е – 1960-е гг. сформировалась концепция «экранного образования» (англ. *Screen Education*). Развитие этой концепции было обусловлено некоторыми историческими и социокультурными предпосылками. Во-первых, студенты педагогических вузов послевоенных лет были значительно старше своих предшественников, – студентов 1930-х гг. Их жизненный опыт позволил им осознать важную роль кино в изменении общественного сознания.

Кроме того, все учебные заведения укомплектовывались проекционным оборудованием, которое, хотя и привлекалось в учебном процессе, не всегда использовалось в полной мере. Минимальный возраст выпускников школ также увеличился. Во-вторых, в условиях чрезвычайной экономии, свободное посещение кинотеатров было одним из немногих недорогих удовольствий для людей разных социальных слоев.

Этому процессу также способствовало появление телевидения (1950-е гг.) и объединение двух экранных медиа (кино и ТВ) в учебном процессе. При поддержке Британского киноинститута умножились и расширили свою деятельность общества кинолюбителей, университетские кружки и киноклубы, некоторые из них проводили интересные кинофестивали.

На данном этапе произошли значительные изменения в понимании роли и значения масс-медиа в жизни общества. В этот период получила развитие теория «ограниченного влияния масс-медиа», в основу которой были положены результаты исследований, проведенных в 1945 – 1960-х гг. В частности, было «установлено, что: 1) масс-медиа редко имеют прямое влияние на индивидов. Люди обсуждают

информацию с теми людьми, которым доверяют, советуются с близкими, друзьями, с коллегами на работе; 2) прямые медиаэффекты существуют, но они значительно скромнее по своим масштабам, чем это кажется. На восприятие информационных потоков воздействуют такие факторы, как уровень образования, объем сообщений, интерес к новостям, совпадение или отличие позиций, обсуждение новостей с другими людьми. В первую очередь они обращают внимание на то, что им нравится и совпадает с их чувствами и убеждениями» [Шпаковская, 2008, с. 25–26].

Теории коммуникации, абсолютизирующие влияние масс-медиа на сознание людей, постепенно уступили свои позиции, что привело к смещению акцентов в восприятии и отношении к продукции масс-медиа, – появилась качественно новая тенденция к изучению и использованию положительного опыта, который отражался в экранных медиа, в целях личностного и эстетического развития школьников.

Благодаря просветительской деятельности телекомпании Би-Би-Си при поддержке Британского киноинститута массовый зритель получил возможность познакомиться с шедеврами мирового киноискусства, и значительная часть зрительской публики осознала огромный диапазон возможностей кино, в том числе культурных и образовательных. В результате широкая общественность стала более благоприятно относиться к кино.

Этот период был ознаменован новым подъемом в развитии британского медиаобразовательного движения. С целью популяризации обучения киновосприятию в школах, колледжах и молодежных клубах было создано Общество кинопедагогов (*Society of Film Teachers – SFT*) (1950), позднее переименованное в Общество кино- и телеобразования (*Society for Education in Film and Television – SEFT*) (1959). Эволюция этого общества в определенной степени повлияла на становление и развитие тех отделов Британского киноинститута, которые сделали медиаобразование своей приоритетной областью на многие последующие годы.

Вышел в свет (1952) первый журнал по медиаобразованию – «Кинопедагог» (*The Film Teacher*), позже поступил в печать журнал «Экранное образование» (*Screen Education*) (1959). Эти журналы стали своеобразным полигоном для апробации педагогических идей и новаций в области «экранного образования», и сыграли ключевую роль в процессе становления и дальнейшего развития британского медиаобразования в целом.

Были опубликованы первые систематизированные педагогические труды по медиаобразованию: С. Холл и П. Вэннел «Популярная культура» (1964); «Избирательный подход и популярная культура» (1964) под ред. Д. Томпсона; А. Ходгкинсон «Экранное образование» (1964); Н. Таккер «Понимание масс-медиа» (1964); Б. Фирт «Масс-медиа в учебном классе» (1968).

По инициативе ЮНЕСКО был учрежден Международный центр фильмов (кино и телевидения) для детей (The International Centre of Films (Cinema & Television) for Children) (1955), который занимался созданием кинофонда развлекательных и образовательных кинофильмов и телепередач для детей разного возраста. Центр существенным образом способствовал бесплатному распространению и демонстрации фильмов для детей.

В Британском киноинституте был учрежден Отдел образования (Education Department) (1957), который пришел на смену Отделу по обучению киновосприятию (*Film Appreciation Office*).

В 1958 году в Лондоне состоялась международная конференция «Кино, телевидение и дети», на которой обсуждались вопросы использования возможностей кино и ТВ в рамках эстетического образования.

Получили значительное распространение кино- и медиакурсы в учреждениях среднего, дальнейшего и университетского образования. В основном, «экранное образование» было представлено как форма внеклассной работы, которую организовывали учителя-энтузиасты, иногда учителям разрешали проводить небольшие пилотные эксперименты в рамках школьной программы.

В то время в распоряжении учителей были региональные и национальные фильмотеки. В выборе фильмов для просмотра в классе учителя руководствовались как личной оценкой целесообразности и эффективности показа конкретного фильма, так и общими «принципами оценки и отбора» фильмов, рекомендованными ЮНЕСКО в «Руководстве для экспертов фильмов и диафильмов» (1956). В числе ключевых критериев отбора учебных фильмов выделялись: учет аудитории и цели показа фильма, подлинность и достоверность содержания фильма, последовательная организация материала, изложение событий и их трактовка, техническое качество фильма, а также общее впечатление, сложившееся после просмотра фильма.

К примеру, на практических занятиях в младшей школе просмотр кинофрагмента иногда предварялся вопросами, развивающими

у младших школьников умения антиципации. Также детям предлагался список новых слов и выражений из фильма для расширения их словарного запаса. В отдельных случаях, имело место постдемонстрационное устное обсуждение содержания фильма.

Термин «экранное образование» появился как международный только в начале 1960-х гг. и стал использоваться параллельно с термином «кинообразование» (англ. *filmteaching* / *filmeducation*), но с развитием телевидения возникло убеждение, что эти два экранных медиа должны быть объединены для образовательных целей. В частности, получило распространение практическое кинообразование: школьники и студенты под руководством педагогов пытались снимать короткие документальные и игровые фильмы на 8-миллиметровой пленке. Существовала целая сеть лабораторий (школьных и университетских), способных проявлять и отпечатывать любительские киноленты.

В 1960-е гг. поколение учителей, воспитанных на эстетических идеалах Ф.Р. Ливиса, но имевшее определенные предпочтения в области экранного искусства, использовало на занятиях в школе отдельные формы массовой культуры: признанные шедевры мирового кинематографа, серьезные периодические издания, содержательные образовательные телепрограммы. Педагоги пытались развивать эстетические вкусы школьников путем знакомства их с лучшими образцами экранного искусства. Они понимали принцип «избирательности», выдвинутый Ф.Р. Ливисом, как «избирательность» внутри продукции масс-медиа, а не как «избирательность» вообще в области разных форм искусства, где продукция масс-медиа категорически отвергалась или противопоставлялась общепризнанной литературной традиции.

В результате, в 1960 году под эгидой Национального союза учителей в Великобритании состоялась конференция по проблеме «Популярная культура и личная ответственность» (англ. *Popular Culture and Personal Responsibility*), в рамках которой обсуждались вопросы дальнейших путей развития взаимоотношения педагогики и масс-медиа. С одной стороны, многие педагоги выражали серьезную озабоченность в отношении деятельности масс-медиа, в особенности по поводу роста коммерческого телевидения, некоторые даже считали это началом конца западной цивилизации. Но более прогрессивные педагоги призывали подходить к решению вопроса избирательно. Итогом этой острой полемики стала публикация сборника «Избира-

тельный подход и популярная культура» под редакцией Д. Томпсона (D. Thompson, *Discrimination and Popular Culture*, 1964), в которой была сделана попытка выработать некие критерии ценностного отбора «достойной внимания» и «не представляющей интереса» медиапродукции.

Вначале 1950-х гг. телевидение окончательно утвердилось как главное средство массового развлечения и получило распространение в педагогической практике и стало рассматриваться как фактор, потенциально расширяющий кругозор школьников и позволяющий им выйти за пределы их личного социокультурного опыта. Будучи производным от кино, и находящееся в «зачаточном» состоянии, телевидение вначале не пользовалось широкой поддержкой среди медиапедагогов по ряду объективных причин: низкое качество содержания и технического воспроизведения телепрограмм.

Цели телеобразования во многом совпадали с целями кинообразования: помочь зрителям глубже понять увиденное на телеэкране, побуждать их быть более избирательными в выборе телепрограмм, помочь им стать разборчивыми в своих вкусах и развивать их способность принимать решения, чтобы извлекать пользу из программ, способных обогатить их жизненный опыт.

На практических занятиях анализировались художественные фильмы, детективные телесериалы, вестерны, реклама, популярные шоу и документальные программы. По форме такой анализ напоминал литературный анализ произведения; детям предлагалось выразить свое отношение, дать оценку действиям и поступкам героев, провести возможные параллели с литературными произведениями, привести примеры из жизни и т.д. В целом, изучались фильмы и программы, популярные у школьников, чтобы максимально приблизиться к жизненным условиям с учетом реального телевизионного опыта школьников.

На рубеже 50-х – 60-х гг. XX века шел процесс широкой популяризации медиаобразовательного движения на разных уровнях образования: и в школах, и в вузах. Получило распространение практическое кинообразование: школьники и студенты под руководством педагогов пытались снимать короткие фильмы. Существовала целая сеть лабораторий (школьных и университетских), способных проявлять и печатать любительские киноленты. В ряде школ в Англии «экранное образование» успешно преподавалось автономно. Но в большинстве случаев представлялось более целесообразным интегриро-

вать его с уже существующими смежными учебными дисциплинами. Хотя «экранном образованием» обычно занимались учителя без специального образования, они имели возможность повысить свою квалификацию (например, «летняя школа» профессионального усовершенствования при Британском киноинституте, дополнительные курсы Лондонского университета).

Принципиальный вопрос определения места «экранного образования» в учебной программе школы решался в пользу дальнейшей потенциальной интеграции медиаобразования не только с предметом «родной язык и литература», как это было раньше, но и с другими предметами школьной программы. Цель такой интеграции – систематическое изучение медиа с раннего школьного возраста (некоторые призывали начинать с дошкольного возраста). Отчасти данная позиция была связана с растущей неудовлетворенностью классно-урочной системой как таковой, которая требовала четкого разделения учебных дисциплин, не связанных между собой. Такое деление неминуемо приводило к тому, что у детей складывалось отрывочное представление об окружающей действительности, что снижало качество школьного образования. Поэтому интеграция учебного плана рассматривалась как выход из сложившейся ситуации. Кроме того, приветствовалось неформальное (внешкольное) медиаобразование.

С одной стороны, многие учителя по собственной инициативе внедряли медиаобразовательную практику на местах, не имея на то официального разрешения. С другой стороны, поспешная интеграция медиаобразования в учебный план средней школы представлялась нецелесообразной на тот момент из-за отсутствия квалифицированных специалистов в данной области. Так как положительная динамика развития британского медиаобразовательного движения была во многом обусловлена наличием высокой мотивации учителей-энтузиастов и их учеников, то о широком внедрении экранного образования как элемента обязательного образования в школе не могло быть и речи.

В рамках начальной школы медиаобразование успешно интегрировалось преимущественно с такими учебными предметами, как «родной язык», «литература», «природоведение», «история», «география», «граждановедение». При этом речь шла об образовании *с помощью* медиа, так как медиа использовались для иллюстрации программного материала, для повышения мотивации учения у школьников, и в целом для оптимизации учебного процесса.

В средней школе широко изучалась популярная пресса, а изучение кинофильмов и телевидения было призвано дополнить работу над литературными тестами. Хотя в медиаобразовательной политике преобладал избирательный подход в отношении продукции масс-медиа, тем не менее, кино и телевидение получили признание в педагогической практике и стали рассматриваться как фактор, потенциально расширяющий кругозор школьников и позволяющий им выйти за пределы их личного социокультурного опыта.

Хотя изучение медиакультуры часто интегрировалось с другими учебными предметами, в редких случаях основы медиакультуры преподавались автономно как спецкурс (например, спецкурс А. Ходкинсона) [Hodgkinson, 1964]. Приветствовалось внешкольное медиаобразование; в школах функционировали детские общества кино, которые демонстрировали лучшие образцы британского и мирового кинематографа. В распоряжении школьных учителей были специальные региональные и национальные фильмотеки, каталоги научных фильмов, списки детских и юношеских фильмов, рекомендованных ЮНЕСКО для просмотра в школе. Созданием и распространением таких фильмов занимался Образовательный фонд визуальных средств.

Несмотря на значительную экспансию медиаобразовательного движения на разных уровнях образования, существовало и много проблем. Педагоги жаловались на нехватку качественных учебных пособий и материалов по экранному образованию, на дефицит учебного времени в школьном расписании. Главной проблемой было отсутствие квалифицированных специалистов в области медиаобразования. Эта проблема решалась благодаря активной деятельности сотрудников Общества кино и телевидения, а также благодаря поддержке Британского киноинститута.

Осознание проблемы нехватки специалистов в области медиаобразования постепенно привело к тому, что многие педагогические вузы стали вводить специальные курсы по подготовке медийных специалистов. Начиная с 1960-х гг., медиакультура в том или ином виде стала изучаться в большинстве британских университетов. При этом в педагогических вузах вводились преимущественно специализированные курсы по «экранному образованию», которые включали широкий спектр вопросов: от «грамматики» фильма до влияния масс-медиа на формирование ценностей; знания и поведение людей; воздействие масс-медиа на их досуг и мотивацию; технологии социоло-

гического исследования зрительской аудитории. В других университетах и колледжах вводились общие (факультативные или интегрированные) курсы, которые были призваны дать базовые знания в области кино и телевидения как форм искусства и средств массовой коммуникации. Кроме того, в числе перспективных направлений рассматривались будущие фундаментальные исследования в области психологических, социологических, эстетических, и художественных аспектов кино и телевидения.

Кино и телевидение рассматривались не только как средства эстетического образования школьников, обогащающие их жизненный опыт, но и как средства массовой коммуникации, способствующие социализации школьников, а также воспитанию юных граждан в условиях демократии, понимающих роль и функции масс-медиа в жизни общества. Таким образом, теоретическая база медиаобразования, основанная на теории коммуникации, стала серьезным аргументом в процессе популяризации медиаобразовательного движения на данном историческом этапе развития. Однако фундаментальные исследования в этом направлении были проведены только в последующие годы.

На рубеже 60-х – 70-х гг. XX века медиаобразование в Великобритании развивалось под влиянием идеологических, социологических, культурологических и семиотических исследований. В центре их внимания были теоретические вопросы взаимодействия медиа и общества, и главное, – идеологическая роль масс-медиа. В этот период основное внимание уделялось изучению различных средств массовой коммуникации, вследствие чего расширился спектр исследования – стал изучаться широкий диапазон масс-медиа, который не ограничивался только кино и телевидением. Несмотря на доминирующую теоретическую направленность британского медиаобразования на данном этапе, медиаобразовательное движение в школах развивалось, но реализовалось преимущественно под влиянием идеологических и культурологических подходов.

Термин «медиаобразование» широко вошел в научный обиход британской педагогической литературы еще в 70-е гг. XX в. Первоначально (20-е – 40-е гг. XX в.) употреблялись такие, как «киновосприятие», «кинообучение», позже «кинообразование» (50-е гг. XX в.), поскольку речь шла преимущественно об использовании кинофильмов в учебном процессе. В 1960-е гг. появился термин «экранное образование», так как появилась объективная возможность объединить в учебном процессе два медиа – кино и телевидение.

Позже (1970-е гг.) получили распространение термины «визуальная грамотность» и «медиаграмотность», связанные с адекватным восприятием и пониманием языка зрительных образов. Впоследствии акцент на защите школьников от манипулятивного влияния масс-медиа и развитии их «визуальной грамотности» и критической способности стал доминантным в медиаобразовательной политике данного периода; ведущий британский педагог Л. Мастерман ввел в научный лексикон еще один термин – «критическая автономия» по отношению к любым медиатекстам.

Кроме того, в 70-е гг. XX века в рамках движения «культурологических исследований» вошел в практику термин «медиакультура», сменивший негативно окрашенный термин «массовая культура». В контексте современного медиаобразования понятие «медиакультура» расширило свое первоначальное значение, связанное с совокупностью материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, и также используется в значении «аудиовизуальной культуры» медийной аудитории, связанной с уровнем развития отдельной личности, которая способна развивать свой собственный опыт в области современных медиа.

Большое влияние на развитие британского медиаобразования на данном этапе оказали идеи канадского исследователя медиакультуры М. Маклюэна (1911–1980). Его позиция в отношении масс-медиа перекликалась с учением марксистского течения о масс-медиа как агенте социального контроля. В этой связи, в области педагогики он выдвинул идею формирования «визуальной грамотности» («медиаграмотности») [McLuhan, 1966]. М. Маклюэн одним из первых осознал, что «просвещение – идеальное средство гражданской защиты от побочных последствий средств коммуникаций. Тем не менее, западный человек до сих пор не располагает ни образованием, ни необходимым оснащением для того, чтобы встретить новые средства коммуникации на тех условиях, которые они ему ставят» [Маклюэн, 2003, с. 220]. Педагоги объясняли учащимся, что медиакультура зависит от политической и экономической поддержки наиболее влиятельных сил в социуме. Позже акцент на защите школьников от манипулятивного влияния масс-медиа и развитии их критической способности стал доминантным в медиаобразовательной политике данного периода.

Школьные учителя пытались внедрить в учебную практику элементы культурологического и идеологического анализа, но в связи с нехваткой практически разработанных пособий в этом направлении, качество практического медиаобразования оставляло желать лучше-

го. В целом, в 1970-х – 1980-х годах ситуация постепенно менялась: были созданы новые кинообразовательные курсы (*filmstudies*) для средних школ и позже – новые курсы по медиа (*televisionstudies, mediastudies*), которые позже были включены в экзаменационный список для 16 – 18-летних учащихся. Но в связи с новой образовательной реформой (1973) статус медиаобразования в школе снизился: считалось, что эти экзамены целесообразно предлагать для сдачи менее успевающим школьникам, вследствие чего их нередко упрощали.

В 1983 году медиаобразование получило официальное признание правительства Великобритании в форме доклада, представленном Департаментом образования и науки – «Популярное ТВ и школьники». Хотя возможность использования видеотехники и расширение влияния телевидения сделало работу на телевизионном материале базовой для британской модели медиаобразования на данном этапе, вплоть до 80-х гг. XX века такое медиаобразование полноценно осуществлялось только в тех школах, где были учителя-энтузиасты.

Вначале 1970-х гг. многие британские ученые полагали, что широкое включение медиаобразования в университеты и политехнические вузы обеспечит серьезную базу для дальнейшего развития медиаобразования в школах. Тем не менее, на практике оказалось, что между вузом и школой в области медиаобразования существовал значительный разрыв. Медиаобразование в системе вузовского образования развивалось на данном этапе более активно, чем в школе.

В целом, 1960-е гг. знаменуются бурным ростом университетского образования. В 1969 году в Лондоне был создан первый в мире университет дистанционного обучения – Открытый университет (*The Open University – OP*).

В связи с распространением различных теорий в области коммуникационных технологий на рубеже 1960-х – 1970-х гг. в Великобритании при университетах создавались образовательные центры, которые проводили научные исследования в области взаимодействия общества и масс-медиа: 1) Центр исследования телевидения в университете г. Лидс (англ. *Centre for Television Research at Leeds University*) (1960); 2) Центр современной культурологии в Бирмингемском университете (англ. *Centre for Contemporary Cultural Studies*) (1964); 3) Центр исследования средств массовой коммуникации в Лестерском университете (англ. *Centre for Mass Communication Research at Leicester University*) (1966) [Alvarado, 1977].

Впоследствии в 1970-х – 1980-х гг. во многих политехнических вузах и других университетах появились учебные курсы на получение ученой степени по изучению медиа. Это свидетельствовало о постепенном расширении области изучения медиа на академическом уровне, хотя речь шла, преимущественно, о проведении научных исследований в области медиакультуры.

В 1975 году в поддержку медиаобразовательного движения в Великобритании была открыта образовательная организация «The English and Media Centre», сотрудники которой проводили семинары и конференции, публиковали учебную и научную литературу по вопросам медиаобразования, оказывали консультативную поддержку учителям. В 1970-х – 1980-х гг. во многих политехнических вузах и других университетах появились учебные курсы на получение ученой степени по изучению медиакультуры и средств массовой коммуникации.

На этом этапе наибольшим влиянием пользовалась «Бирмингемская школа» исследователей медиакультуры (Р. Хоггарт, Р. Вильямс, С. Холл, Т. Джефферсон, П. Виллис, И.П. Томпсон и др.). Представители данной научной школы обращали центральное внимание на «множественность» культуры (англ. *multiculturalism*), ее неразрывную связь с идеологией, и ее зависимость от социально-исторических контекстов. Основные цели научной деятельности Центра включали: разработку концепции современных «культурологических исследований» (англ. *Cultural Studies*) как междисциплинарной сферы изучения взаимосвязи между обществом и культурой; исследования популярной культуры, идеологии, субкультур; социологический анализ искусства, медиа, гендерных отношений и этничности.

С одной стороны, в своих исследованиях они опирались на культурологическую теорию коммуникации М. Маклюэна, с другой стороны, они подчеркивали позитивную роль массовой культуры. Эти исследования позволили переосмыслить само понятие «культура», которое демократизировалось и стало включать элементы современной (популярной) культуры. Понятие «культура» теперь рассматривалось не с позиции «низкая – высокая культура», а в широком контексте, с учетом различных социальных факторов. «Только начиная с 70-х гг. XX в., когда, вследствие смены социокультурных парадигм, общество вступило в постиндустриальную эпоху и актуализировало идею конвергенции типов культур, понятию популярной культуры как культуры, обладающей определенным самостоятельным смысловым наполнением, стали

уделять больше внимания. В Англии в систему университетского образования также включаются курсы по популярной культуре, содержащие материалы по кино, музыке, научной фантастике и т.д.; функционируют центры по исследованию проблем популярной культуры» [Рахимова, 2008].

Впоследствии именно в рамках движения «культурологический исследований» вошел в практику термин «медиакультура», который сменил перенасыщенный негативными коннотациями термин «массовая культура». Так как культура, по определению, коммуникативна, а медиакультура – доминантная форма и способ бытия культуры в современном обществе, следовательно, она отражает все аспекты развития общества.

Центральное место в модели массовой коммуникации С. Холла отводилось активной критической интерпретации сообщений масс-медиа. Суть ключевого понятия теории С. Холла «репрезентация» связана с тем, что в процессе производства и восприятия сообщений масс-медиа могут быть включены различные культуры и идеологии, опосредованные языком и изображением. Отсюда главная функция мыслящего человека заключается в активной критике господствующей идеологии посредством анализа и интерпретации культурных репрезентаций.

Большим влиянием в 70-е годы XX века пользовалась левоцентристская теория журнала «Экран» (*'Screen'*), которая была рассчитана на элитную часть преподавателей. Поскольку масс-медиа рассматривались в качестве агента идеологического манипулирования сознанием, то главная задача учителей заключалась в разоблачении доминирующей / господствующей идеологии и защите школьников от политической манипуляции («идеологический / политический протекционизм»). В журнале были представлены исследования в области семиотики, структурализма, психоанализа, постструктурализма и марксистской идеологической теории. Попытки показать, как представленные теории могут быть использованы на практике, оказались слабыми, так как тексты журнала характеризовались чрезмерной академичностью и были слишком сложными для практического применения в школах.

В этот период активную деятельность в деле становления Британского медиаобразования продолжал играть Британский киноинститут: в 1970 году был открыт второй Национальный кинотеатр; в 1971 году руководство Британского киноинститута инициировало производство малобюджетного художественного кино; в 1983 году

Британский киноинститут получил официальный статус, и стал выпускать ежегодный справочник по кино и телевидению «Film and Television Yearbook»; в 1988 году был открыт музей кинематографии «Museum of Moving Images (MOMI)».

Развитие медиаобразования в Великобритании, как и в других западных странах, всегда опиралось на серьезную поддержку ЮНЕСКО. В начале 1980-х гг. эта организация обнародовала текст официального доклада по проблемам глобальной коммуникации (англ. *Many Voices, One World*), известный, как отчет Макбрайда (Mac-Bride Report, 1980).

В 1982 году в Грюнвальде (Германия) состоялся Международный симпозиум по медиаобразованию, по окончании которого была принята Декларация по медиаобразованию. В декларации в частности говорилось: «Вместо того чтобы осуждать или одобрять бесспорную силу медиа, нам нужно признать их значительное воздействие и распространение по всему миру как установленный факт, а также оценить их важность как элемента культуры в современном мире. Роль коммуникации и медиа в процессе развития не следует недооценивать, также как и функции медиа в качестве инструментов активного участия граждан в жизни общества. Политические и образовательные системы должны взять на себя обязанность развивать у своих граждан критическое понимание процессов коммуникации» [International Commission for the Study of Communication Problems: *Many Voices, One World*, 1980]. Эти принципы нашли практическое выражение в применении т. н. модели «культурного анализа» медиатекстов (cultural analysis model) на занятиях в школе и вузе.

Известный британский медиапедагог Л. Мастерман, заложивший концептуально-методологические основы британского медиаобразования, уделял много внимания практике медиаобразования. Его понимание медиапрактики несколько отличалось, например, от позиции его не менее известных коллег К. Бэзэлгэт и Д. Букингэма, которые делали акцент на «культурной репродукции». Л. Мастерман выразил в данном вопросе полное согласие, с точкой зрения шотландского педагога Э. Дика, что суть медиаобразования заключается в «практической критике и критической практике», а «техническая медиакомпетентность не является сама по себе медиаобразованием» [Masterman, 1994, p. 60]. В связи с этим, для иллюстрации «критического чтения» медиа он предложил рассмотреть простые примеры интеграции медиаобразования в школьные учебные дисциплины (см. таблицу 1).

**Примеры интеграции британского медиаобразования
в школьные учебные дисциплины [Masterman, 1994]**

Учебные дисциплины	Задачи «критического чтения»
История:	<ul style="list-style-type: none"> – оценка исторических фактов посредством фото, фильмов, газет и передач, имеющихся в наличии; – восстановление хронологии исторических событий; – точность и использование исторических репрезентаций прошлого в популярных жанрах медиа, например, в исторических теле- и кинофильмах; – репрезентация истории в образовательных программах, телевикторинах и т.п.; – сбор изустных исторических фактов посредством аудиовизуальных медиа
Точные науки	<ul style="list-style-type: none"> – образ, роль и престиж науки и ученых в масс-медиа (например, привлечение ученых в качестве экспертов в документалистике и рекламе; образ ученого-героя в «мыльной опере» или ученого-маньяка в научно-фантастическом кино); – валидность научных тестов и принципов, используемых в рекламе; – интеграция научно-популярных программ в обязательный учебный план школы; – исследование различных научных подходов, используемых в рекламе или документальном кино; – творческое использование видео и аудиосредств учащимися для презентации научных идей и дискуссий
Общественно-политические науки	<ul style="list-style-type: none"> – сравнительный анализ медийных репрезентаций и образов из различных источников информации (например, изображение расовых, гендерных, возрастных и др. отличий); – типичные образы иностранцев или «врага» в популярных жанрах медиа; – основы медиаграмотности для всех учащихся, как составная часть программ по личностному и социальному развитию; – масс-медиа и пропаганда; – роль масс-медиа в предвыборное время (техники популяризации политиков в масс-медиа); – презентация особых социально-политических вопросов и событий различными масс-медиа

Язык (речь) и литература	<ul style="list-style-type: none"> – язык масс-медиа (изучение характерных условных кодов, ораторских приемов в масс-медиа); – письменные материалы для медийных презентаций (радиосообщения, телесериалы, документальный телерепортаж); – общение с помощью аудиовизуальных медиа; – сходства и различия критического подхода в литературе и медиаобразовании; – технологии убеждения / речевого воздействия в масс-медиа (например, в рекламе и политике); – телевизионные экранизации литературных произведений.
География	<ul style="list-style-type: none"> – изображение различных национальностей и культур в учебниках по географии; – создание стереотипов городских и сельских ландшафтов в масс-медиа, сравнение их с географическими / культурными / экономическими реалиями современного мира; – анализ географических фильмов с точки зрения их композиции, смысла и изложения фактов; – знакомство с медийными репрезентациями культур, стран и национальностей, которые предусмотрены программой обучения

Кроме того, Л. Мастерман подчеркивал важность совместной работы педагогов и профессионалов в сфере масс-медиа. «Сотрудничество педагогов и медиаспециалистов (журналистов, дикторов, рекламодателей, фотографов и др.) также может повлиять на успех и качество медиаобразования. Действительно, для эффективного обучения педагогу потребуется установить отношения с различными специалистами медиаиндустрии, чтобы идти в ногу с последними достижениями в данной области» [Masterman, 1994, p. 70].

Хотя первоначально Л. Мастерман сосредоточил свое внимание на телевидении, как наиболее массовом и влиятельном средстве массовой коммуникации, впоследствии он разработал комплексную модель обучения различным медиа, состоящую из трех основополагающих элементов: теоретическая база / основа; система «основных понятий» (англ. *Core Concepts*) и принципов медиаобразования; комплекс методов контроля сформированности у школьников «критической автономии» [Masterman, 1985, pp. 19–20].

Прогрессивные идеи Л. Мастермана в отношении широкого внедрения медиаобразования в учебный процесс были восприняты и реализованы в различных образовательных проектах тех лет. Напри-

мер, в 1983 году в средних школах Шотландии в рамках проекта развития медиаобразования – «Media Education Development Project» (MEDP) медиаобразование реализовалось в двух направлениях: (а) медиаобразование интегрировалось в разные предметы школьной программы, и (б) медиаобразование преподавалось как автономная дисциплина – «Media Studies». Учебные модули этого автономного курса были двух видов: а) практический уклон (телевидение, радио, пресса, графический дизайн и фотография) – учащиеся создавали короткометражные теле- и радиопостановки, писали тексты рекламных объявления для газет и журналов; им также предлагалось анализировать профессионально созданные эталоны медиапродукции, которые могли оказаться полезными образцами для создания школьниками их собственного творческого продукта; б) аналитический уклон (кино, современная поп-музыка) – анализ репрезентаций и повествования в вещательных программах. Уже в 1984 году более чем в 100 учебных заведениях медиаобразование преподавалось автономно. В сфере подготовки педагогических кадров в области медиаобразования в рамках вышеуказанного проекта осуществлялось производственное обучение на местах, которое подкреплялось проведением отдельных спецкурсов.

На рубеже 80-х – 90-х гг. XX века активная деятельность Британского киноинститута в области медиаобразования способствовала тому, что правительство Великобритании официально включило медиаобразование в Национальный учебный план Англии и Уэльса в рамках образовательной реформы 1988 года. Закон о реформе образования (1988) ввел в качестве обязательного Национальный учебный план. Новая реформа стала логической кульминацией «первой волны» (1970-е гг.) поиска и распространения лучшей образовательной практики в Великобритании.

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

Важно, что в данный период было определено содержание школьного медиаобразования (предмета «изучение медиа» – Media

Studies): «Цель медиаобразования – развитие критического понимания медиа. Оно обычно связано с современными масс-медиа, такими как телевидение, кино, радио, но оно логически может распространяться на все общественные формы выражения и коммуникации, включая книги. Оно призвано углубить знания детей о медиа путем критической и практической работы. Оно стремится воспитать более компетентных потребителей, способных понять и оценить содержание медиа и процессы, связанные с их производством и распространением. Оно также ставит цель воспитать активную, требовательную и критически мыслящую медийную аудиторию, которая, возможно внесет свой вклад в развитие широкого рынка медиапродукции» [The First Cox Report, 1988, p. 115]. Очевидно, что официальная политика государства в области школьного медиаобразования имела четкую ориентацию на обучение собственно медиа, а не на обучение с помощью медиа, как это было раньше.

Тот факт, что британская медиапедагогика изначально опиралась на критическую литературную традицию, связанную с лингвистическим анализом текстов различных жанров, по-видимому, косвенным образом повлиял на интеграцию медиаобразования именно с предметом «родной язык». Так как изучение медиа неразрывно связано с вопросами языка, интерпретации и смысла, то школам настоятельно рекомендовалось включать медиаобразовательные элементы в учебные программы по «родному языку». Кроме того, получило одобрение внеаудиторное факультативное медиаобразование в средней школе [The First Cox Report, 1988, pp. 113–114]. При этом ощущалась острая необходимость в дополнительной подготовке педагогических кадров для преподавания медиа.

Наиболее эффективным путем медиаобразования был признан интеграционный подход, а изучение медиакультуры предусматривалось в рамках обязательного предмета средней школы – «родной язык», допускалось, что медиакультура станет изучаться и в рамках других дисциплин (иностраный язык, история, география, искусство, музыка, точные науки и др.).

В рамках предмета «родной язык» были поставлены следующие задачи изучения медиа: «понимание процесса передачи смысла в различных масс-медиа: в литературе, кино и телевидении, в прессе и т.д.; а также понимание того, как создаются различные интерпретации одного и того же текста; знакомство с такими понятиями, как «аудитория», «условные коды», «жанр», «автор», «редактор», «выбор / от-

бор» (информации, точки зрения), «стереотип», и т.п.; понимание различных жанров: «повествование», «сообщение», «художественный текст», «документальный жанр», «изложение», и т.п.; понимание стереотипов: проблемы достоверности информации, реалистичности, вымысла, плюрализм мнений, аргументация и т. п.» [The First Cox Report, 1988, p. 115].

В некоторых школах Лондона медиаобразование эффективно интегрировалось в следующие обязательные предметные области: «наука, техника и общество» (англ. *Science, Technology and Society – STAS*); «гуманитарные науки» (в частности, «история» и «религия»). Но подобная интеграция медиаобразования не была повсеместной и успешно реализовалась только в школах, где были учителя-энтузиасты. Быть может, именно поэтому британское правительство дважды (в 1992 и в 1993 году) предпринимало неудавшиеся попытки исключить медиаобразовательные элементы из школьных учебных планов.

Несмотря на то, что интеграция медиаобразования в школьную программу была существенным шагом вперед, некоторые британские педагоги сочли это событие незначительным достижением, т.к. их надежды на включение медиаобразования в учебные планы в качестве обязательной автономной дисциплины не оправдались. «В период, который предшествовал введению национального учебного плана после вступления в силу закона об образовании 1988 года, Британский киноинститут приложил значительные усилия, лоббируя правительство и убеждая педагогическую общественность поддержать включение медиаобразования в новый учебный план. Конечный результат оказался не особенно успешным, и заключался преимущественно в том, что в рамках дисциплины «родной язык» дети (11–16 лет) должны были изучать различные медиатексты и выносить суждения о том, как в них реализована основная тема / замысел» [Moon, Brown, Ven-Peretz, 2000, p. 517]. Однако вплоть до 1985 года в официальных рекомендациях по преподаванию родного языка не было даже упоминания об использовании новых инфокоммуникационных технологий, что говорит об очевидном прогрессе по вопросу внедрения медиаобразования в учебный процесс.

Практически параллельно с Англией и Уэльсом происходила интеграция медиаобразования и в Северной Ирландии. В 1983–1984 гг. в Северной Ирландии появился первый курс по медиаобразованию (англ. *Media Studies*) в колледжах дальнейшего (послешколь-

ного неуниверситетского) образования. В 1991 году элективный медиаобразовательный курс по изучению медиа был включен в учебный план средней школы для сдачи экзамена в возрасте 16 лет (GCSE). Однако в течение последующих десяти лет статус медиаобразовательных курсов оставался достаточно низким. В начальной и средней школе медиаобразование в Северной Ирландии было также интегрировано с курсом родного языка и касалось преимущественно изучения радио, ТВ, печатных медиа и кинематографа, оставляя без внимания развитие новых медийных технологий.

В Шотландии медиаобразование также развивалось по пути интеграции. В 1983 году была учреждена «Шотландская ассоциация медиаобразования» (AMES). В этом же году в средних школах Шотландии реализовался первый проект развития медиаобразования – «Media Education Development Project». В 1998 году впервые в Шотландии был введен школьный элективный курс по медиаобразованию. По вопросу выбора дальнейшего пути развития медиаобразования в Великобритании (интеграционного или автономного) у британских педагогов не было единого мнения. Многие британские педагоги указывали на очевидную ограниченность интегрированного подхода, настаивая на изучении собственно медиа, т.к. медиакультура в школе во многих случаях преподавалась поверхностно. Активным критиком интеграционного подхода был Л. Мастерман, который добивался, чтобы обучению медиа в учебном плане отводилось больше времени в связи со сложностью этой дисциплины.

На данном этапе развития ключевую роль в деле интеграции медиаобразования в учебные заведения Великобритании сыграли ведущие сотрудники Британского киноинститута, в частности, – К. Бэзэлгэт, которая возглавила разработку первой в истории британского начального образования учебной программы по медиаобразованию (1989). Будучи инициативным медиапедагогом-практиком, К. Бэзэлгэт внесла большой вклад в развитие практического компонента содержания медиаобразования.

Наряду с другими британскими медиапедагогами К. Бэзэлгэт задалась непростым вопросом: «что такое медиаобразование на современном этапе его развития?». Отвечая на него, она пришла к выводу, что в большинстве случаев медиаобразование связывают с тремя ключевыми вопросами: 1) Зачем следует изучать медиа? (Цели и задачи); 2) Чему нужно обучать на занятиях по медиаобразованию?

(Содержание); 3) Как обучать на занятиях по медиаобразованию? (Методика обучения)» [Bazalgette, 1992, p. 199].

К. Бэзэлгэт определила медиаобразование следующим образом: медиаобразование – «это не защита против медиа, это не способ обучения людей сопротивляться влиянию медиа. Это способ обучения их пониманию, на что способны медиа и что можно ожидать от них, а также средство обучения использованию самих медиа. Иначе говоря, это не просто обучение детей или людей как зрителей в обобщенном смысле, но также и освоение новых возможностей того, что они сами могут достичь, используя такие медиа, как видео и фото, или, например, речь может идти об их потенциальном доступе к работе местного радио или даже национального телевидения [Цит. по Hart, 1991, p. 230].

В силу существования различных подходов в понимании сути и целей медиаобразования в британской педагогике и отсутствия четко сформулированных базовых принципов медиаобразования, Рабочая группа Британского киноинститута (координатор К. Бэзэлгэт), разработала 6 «ключевых понятий / аспектов» для обучения медиакультуре: «агентства медиа» (Кто передает информацию и почему?); «категории медиа» (Какой это тип текста?); «технологии медиа» (Как этот текст создан?); «языки медиа» (Как мы узнаем о том, что этот текст?). Данная модель «ключевых понятий» заняла прочную позицию в британской и мировой медиапедагогике, и пользуется широкой популярностью у современных медиапедагогов-практиков.

В целом становление медиаобразования в Англии было сопряжено с серьезными политическими и социальными барьерами, которые приходилось преодолевать с большим трудом шаг за шагом. Речь идет об довольно консервативных правительственных реформах, бюрократизме, преобразовании Национального учебного плана с опорой на традиционные предметы и на централизованную образовательную политику. Поэтому стратегия Британского киноинститута в области медиаобразования в известной степени была адаптирована к сложившимся национальным условиям.

К. Бэзэлгэт выделила ряд факторов [Bazalgette, 1997], 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 практика-

ми в области медиа; ощущается недостаток исследований и компетентных дискуссий.

В 1990-е годы ситуация в области школьного медиаобразования складывалась неоднозначно. С одной стороны, в 1991 году вышла в свет учебная программа по медиаобразованию для средней ступени обучения (*Secondary Media Education: A Curriculum Statement*), разработанная Британским киноинститутом, в которой описывались общие принципы медиаобразования в средней школе: упор на практическую составляющую в сочетании с контент-анализом и текстовым анализом (критическое «чтение» различных медиатекстов); использования метода кейс-стади в анализе исторического и политического контекстов создания и распространения конкретных медиа-текстов; использование искусственно-смоделированных ролевых ситуаций; создание творческой медиапродукции [Bowker, 1991]. Эти элементы следовало использовать в рамках изучаемой учебной темы.

Отсюда главной целью медиаобразования 90-х годов выступала «интеграция практических навыков; критических, аналитических и творческих концепций», поэтому «учителям нужно будет сбалансировать обучение техническим навыкам и анализ медийных процессов и продукции» [Bowker, 1991, p. 226]. Очевидно, речь шла о разработке системного подхода в медиаобразовании, который бы основывался на принципе рационального сочетания теории и практики.

При организации учебного процесса рекомендовалось создать в классе необходимые условия для выполнения следующих видов учебных действий: поиск и анализ печатных, визуальных и аудиотекстов; разработка разнообразных медиатекстов; участие в совместной работе, демонстрация результатов работы; участие в дискуссиях; постановка и проверка гипотезы; использование медийных технологий; составление медиатекстов, адресованных определенной аудитории. Учителю отводилась роль «организатора», «управляющего» и «посредника» [Bowker, 1991].

В 1992 году Национальный учебный план зафиксировал интегрирование медиаобразования с учебным курсом «родной язык», при этом согласно официальному отчету (обзору) Британского киноинститута, составленному П. Диксоном (1994), 95% респондентов заявили, что используют в учебном процессе запланированные элементы медиаобразования, что составило существенную разницу по сравнению с результатами опроса 1988 года (58%).

Тем не менее, в 1992–1993 гг. британское правительство намеревалось удалить любые ссылки на медиа из учебного плана и отменить занятия по изучению средств массовой коммуникации. И как следствие, национальный учебный план 1995 года уже не содержал требования об обязательном включении элементов медиаобразования, акцент был смещен на изучение «информатики», отсюда медиаобразование в рамках дисциплины «родной язык» рассматривали преимущественно как вспомогательное средство развития речевых способностей школьников посредством чтения, письма и аудирования.

С 1995 года педагоги и ведущие сотрудники Британского киноинститута начали серьезно анализировать и сравнивать медиаобразование и кинообразование. В результате, Британскому киноинституту удалось снова вернуть разделы, посвященные более детальному изучению кино и телевидения в Национальный учебный план. Они сумели перенести акцент на медиаграмотность по отношению к медиакультуре в целом.

Несмотря на то, что становление медиаобразования на данном этапе было сопряжено с серьезными политическими и социальными барьерами, в стране функционировали три крупных центра на базе университетов по подготовке специалистов в области медиаобразования: в Лондоне, Ноттингеме и Саутгемптоне.

Центр медиаобразования Саутгемптонского университета (1996–2002) во главе с профессором Э. Хартом, стал инициатором широкомасштабных научных исследований, как на британском, так и на международном уровнях. Центр несколько лет готовил магистров и докторов наук в области медиаобразования, проводил занятия по специализированным курсам.

Э. Харт выделил следующие проблемы медиаобразования: 1) проблемы учебного характера (какое место медиаобразование займет в конкретном учебном плане школы?), 2) проблемы концептуального плана (каково конкретное содержание данной дисциплины?), 3) проблемы методического плана (каковы методы и приемы преподавание данной дисциплины?), 4) проблемы мониторинга (какова критерии и способы оценки полученных знаний, умений и навыков?) [Hart, 1991].

В этот период школы испытывали серьезные трудности с наличием учебно-методических материалов по медиаобразованию. Разработкой учебных пособий по медиаобразованию в основном занимался Британский киноинститут и организация «Film Education». Так как

проект создания архива учебных материалов по медиаобразованию для учителей находился только на стадии разработки, то предлагалось вести обмен учебными материалами на местном уровне среди школ. Обмен опытом происходил благодаря консультативной и организационной поддержке Рабочих групп по медиаобразованию, а также Общества кино- и телеобразования.

В 1990-е гг. принципиально менялись концептуальные основы британского медиаобразования в целом. Обучение медиа сосредоточилось на активной роли аудиторий масс-медиа в процессе создания содержания на индивидуальном и социокультурном уровнях. Эти изменения привели к возникновению новых проблем в практике медиаобразования: проблемы учебного характера, проблемы концептуального и методического плана, проблемы мониторинга. Учителя-практики указывали на сложность изыскания необходимого времени в учебном расписании для обучения медиа, недостаток учебных материалов, недостаток у учителей фоновых знаний по предмету, необходимость разработки специальной терминологии / глоссария для преподавания нового предмета «медиа».

В помощь учителям создавались Рабочие группы по медиаобразованию, состоящие из педагогов, консультантов, экспертов, родителей и государственных инспекторов школ, которые занимались разработкой образовательной стратегии в области медиаобразования. Одновременно существенную поддержку педагогам оказывали различные национальные и международные организации: Британский киноинститут, Общество кино- и телеобразования, Региональная ассоциация искусства, Шотландский совет образовательных технологий, Ассоциация образовательного телевидения, и, конечно, ЮНЕСКО. Именно в данный период возникла идея создания Национальной ассоциации медиаобразования в Великобритании.

На рубеже веков в британском медиаобразовании сформировалось достаточно большое количество подходов и теорий. Вместе с тем, требовалось четкое концептуальное обоснование целей, содержания и методов преподавания нового предмета, которое бы соответствовало прогрессивным представлениям о современных принципах медиаобразования. Возникла насущная необходимость разработки современной методологии новой учебной дисциплины, создания ее категориального аппарата, разработки и апробации методов и технологий преподавания этой дисциплины.

Новая британская национальная образовательная политика по повышению общей грамотности граждан в эпоху цифровых технологий привела к значительным изменениям в содержании школьных учебных программ и экзаменационных курсов. Речь идет об официальном признании медиаграмотности (а также, критической грамотности) в качестве ключевого элемента школьного образования наравне с традиционной грамотностью.

Итак, сравнительный анализ исторических закономерностей развития позволяет в общем виде проследить генезис медиаобразования в России и в Великобритании с точки зрения основных целей и задач (схематично представленный нами в таблице 2).

Таблица 2

**Основные цели и задачи медиаобразования
в России и в Великобритании на разных этапах развития**

Россия		Великобритания	
Основные этапы развития	Цели и содержание	Основные этапы развития	Цели и содержание
Зарождение и становление медиаобразования в России (1900–1934)	<i>Цель:</i> педагоги должны использовать медиа как просветительское и пропагандистское средство	Становление кинообразования в Великобритании: 20-е – 40-е гг. XX в. (1929–1949)	<i>Цель:</i> педагоги должны ограждать незрелые умы учащихся от негативного влияния масс-медиа в целях сохранения культурного наследия нации
Этап «практического» медиаобразования (1935–1955)	<i>Цель:</i> педагоги должны обучить подрастающее поколение владению медиа, использовать медиакультуру в целях пропаганды и агитации.	Формирование концепции «экранного образования» в Великобритании: 50-е – 60-е гг. XX в. (1950–1965)	<i>Цель:</i> педагоги должны развивать аудиторию на материале избранных шедевров экранного искусства, воспитывать эстетический вкус подрастающего поколения
Возрождение медиаобразования (1956–1968)	Педагоги должны знакомить аудиторию с художественным своеобразием медиакультуры		
Эстетически ориентированное медиаобразование (1969–1985) Разработка системного подхода к медиаобразованию	<i>Цель:</i> педагоги должны развивать эстетические вкусы, восприятие аудитории, использовать медиа как средства	Этап идеологических и семиотических исследований в британском медиаобразовании: 60-е – 80-е гг. XX в. (1965–1987)	<i>Цель:</i> педагоги должны развивать у учащихся способность к критическому осмыслению любой медиапродукции на основе

	идеологического воспитания детей и молодежи		анализа и интерпретации медиатекстов как знаковых систем.
Медиаобразование в период «перестройки» (1986–1991)	<i>Цель:</i> педагоги должны способствовать творческому и личностному развитию школьников и молодежи на материале медиакультуры	Этап интеграции медиаобразования в Великобритании: 80-е – 90-е гг. XX в. (1988–1997). Разработка системного подхода к медиаобразованию	<i>Цель:</i> педагоги должны помочь учащимся понять, как масс-медиа могут обогатить знания и опыт медийной аудитории, опираясь на критический анализ медиатекстов с помощью «ключевых понятий» медиаобразования
Медиаобразование на рубеже веков: 90-е гг. XX в. – начало XXI в.	<i>Цель:</i> педагоги должны обучать и развивать аудиторию с помощью и на материале медиа (творческие и коммуникативные способности учащихся, критическое мышление, умения интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучать их разным формам самовыражения при помощи медиа)	Медиаобразование на рубеже веков: конец 90-х гг. XX в. – начало XXI в.	<i>Цель:</i> педагоги должны обучать и развивать личность учащегося с помощью и на материале медиа, развивать творческие и коммуникативные способности учащихся, критическое мышление, умения интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучать их разным формам самовыражения при помощи медиа

Таким образом, проведенный историко-педагогический обзор развития российского и британского медиаобразования позволил сделать следующие выводы:

- к началу 20-х годов был выявлен образовательный потенциал кинематографических медиапроизведений. В данный период образование и воспитание с использованием кинематографической продукции носило, преимущественно, практический характер, так как кино признавалось достаточно эффективным наглядным средством обучения;

- в России и в Великобритании на разных исторических этапах создавались специальные объединения для изучения медиа. Киноклубы и кинообщества, любительские кино/фотокружки и кино/телестудии, детские редакции, юнкорские отряды и т.п., сыграли важную роль в развитии российского и британского кинообразования. Они позволяли широкой аудитории знакомиться с лучшими произведениями мировой медиакультуры, способствовали развитию

медиатворчества, эстетического и художественного воспитания, выступали важным средством организации досуга детей и молодежи, являясь своеобразными объединениями по интересам;

- в период становления (20 – 40-е гг. XX века) изучение медиакультуры в Британии и в России базировалось на позициях «предохранительного» подхода, направленного «на противостояние вредному влиянию медиа». Соответственно, основная цель педагогов состояла в том, чтобы защитить подрастающее поколение от негативного влияния произведений медиакультуры. Особенно сильными были эти позиции в Великобритании. В крупных городах по инициативе педагогов-энтузиастов создавались киноклубы и кинообщества, в которых демонстрировались лучшие произведения мирового кинематографа. Педагоги стремились всячески оградить школьников и молодёжь от негативных сторон медиа» [Михалева, 2009, с. 80]. Если актуальной задачей британского медиаобразования в это время выступала защита детей от вредного влияния кинематографа в силу активной экспансии американской кинопродукции и недостаточно высокого качества отечественного кинопроизводства, то в России, наряду с обеспокоенностью негативном влиянием медиа многие медиапедагоги и исследователи высказывали мнение о неэффективности использования одних только запретных мер: «никакие законодательства, никакие запретительные системы и ограничения о посещении кино детьми и опыты регламентации детского кинофильма не спасут детей и подростков от развращающего влияния общих кино, оздоровление которых должно стать задачей дня» [Диканская, 1924, с. 17]. Поэтому наряду с созданием фильмов, предназначенных специально для детской аудитории, в российском кинообразовании одной из важных задач выдвигалась подготовка юных зрителей к восприятию фильмов при помощи бесед, обсуждений фильмов;

- вторая половина XX века (этап 50-х – 60-х гг.) в Британии и в России связана с дальнейшей активизацией медиаобразовательных объединений (кинокружков, киноклубов, самодеятельной прессы). Активно начинает развиваться интегрированное медиаобразование: все больше британских и российских кинопедагогов связывают задачи кинообразования с изучением учебных предметов школьной программы. Но, если в России изучение кинематографа было интегрировано, преимущественно, с уроками литературы, то в Великобритании элементы медиаобразования, использовались также на уроках английского языка, географии, истории, естествознания и т.п.;

- довольно сходными были и проблемы методической подготовки педагогических кадров в России и в Великобритании: развитие кинообразования в 50–60-е годы XX века существенно тормозило отсутствие единой методики и программ для школ и внешкольных учреждений. Серьезной проблемой и британского, и российского медиаобразования выступала нехватка квалифицированных педагогов, которые могли бы осуществлять медиаобразовательный процесс в образовательных учреждениях разных уровней. Поэтому в ряде британских и российских вузов в этот период начали преподаваться спецкурсы по подготовке медиапедагогов. В отличие от России, где изучение методики преподавания киноискусства носило очаговый характер и велось всего в нескольких университетах и педагогических институтах, в большинстве британских университетов медиакультура входила в учебные планы;

- в период 60-х – 80-х годов в России и в Великобритании также продолжало развиваться «практическое» кинообразование: была организована сеть кинокружков и лабораторий (школьных и университетских), где школьники и студенты изучали навыки владения киноаппаратурой. Британское медиаобразование отходит от позиций «экранного образования», и главным достижением учащихся признается умение анализировать и интерпретировать медиатекст как знаковую систему. В связи с этим в Великобритании в 1965–1987 годы набирают силу идеологические и семиотические исследования (Л. Мастерман и др.). Одной из главных задач в данных исследованиях выступало противостояние идеологическому манипулированию сознанием со стороны масс-медиа. Британские исследователи (в отличие от российских медиапедагогов, выдвигавших на первый план эстетическое воспитание школьников и студентов средствами медиакультуры) считали, что педагоги должны развивать у учащихся способность к критическому осмыслению (критической автономии) на материале любой медиапродукции. В основу критической автономии были положены критический анализ и интерпретация медиатекстов как знаковых систем;

- в 90-е гг. XX века ситуация в области российского и британского школьного медиаобразования складывалась неоднозначно. Так в 80-х – 90-х гг. правительство Великобритании официально включило медиаобразование в Национальный учебный план Англии и Уэльса. Наиболее эффективным путём медиаобразования был признан интеграционный подход, причём речь шла об обучении собственно медиа,

а не обучении с помощью медиа, как это было на более ранних этапах. Однако уже в 1992–1993 гг. правительство намеревалось исключить медиаобразовательный компонент из учебного плана, и только благодаря Британскому киноинституту удалось сохранить разделы, посвящённые изучению кино и ТВ. В данный период в Великобритании функционировали три крупных центра по подготовке специалистов в области медиаобразования на базе университетов: в Лондоне, Ноттингеме и Саутгэмптоне. В помощь учителям создавались Рабочие группы по медиаобразованию, которые занимались разработкой образовательной стратегии в области медиаобразования. Одновременно поддержку медиапедагогам оказывали различные национальные и международные организации (Британский киноинститут, Региональная ассоциация искусства (Regional Arts Association), Шотландский совет образовательных технологий (Scottish Council for Educational Technology), Ассоциация образовательного телевидения (Educational Television Association), а также ЮНЕСКО). Кроме того, «в 1996 году в Англии на базе педагогического факультета Саутгэмптонского университета (The University Southampton, UK) открылся Центр медиаобразования (Media Education Centre), который возглавил профессор Э. Харт (A. Hart). Данный центр стал инициатором широкомасштабных научных исследований, как на британском, так и на международном уровнях» [Федоров, Новикова, 2007, с. 166–167].

- в начале XXI века в России и в Великобритании разрабатывается целый ряд медиаобразовательных программ для школьников и студентов. На первый план выходят развивающие цели медиаобразования, способствующие формированию активной позиции по отношению к медиакультуре. Творческое сотрудничество, обмен опытом между российскими и британскими медиапедагогами реализуется в проведении совместных научных мероприятий в сфере медиа и медиаобразования, появлению новых методик и технологий обучения и воспитания школьников и студентов на материале медиакультуры;

- деятельность российских медиапедагогов осуществляется в организации новых проектов, включения специализаций по медиаобразованию в программы высших учебных заведений, открытию ряда региональных медиаобразовательных центров. Несмотря на то, что медиаобразование так и не было включено в обязательную программу школ и вузов, российские медиапедагоги в первые годы XXI столетия продолжали вести активную деятельность: организовали ряд медиаобразовательных конкурсов и фестивалей для школьников «Золушка и

другие», «Киноежик» и т.п., научных конференций (в том числе и международных), выпустили целый ряд программных курсов по медиаобразованию, как интегрированных, так и специальных. Важным событием первого десятилетия российской медиапедагогике выступает официальное утверждение, и регистрация в 2002 году учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации специализации № 03.13.30 «Медиаобразование» для студентов педагогических и гуманитарных вузов;

- на рубеже XX–XXI вв. российское и британское медиаобразование наиболее активно развиваются на материале прессы, телевидения, кинематографа, видео, современных мультимедийных технологий, включая Интернет. Проблемы, связанные с репертуаром экранных искусств (насилие, коммерческий характер медиатекстов и т.д.), постоянно расширяющийся диапазон медиа, обостряют интерес к медиаобразованию, настоятельно требуют применения широкого спектра форм и методов работы с произведениями медиакультуры, исследования трансформационных и интеграционных процессов, происходящих в медиапедагогике;

- в первом десятилетии XXI века одной из актуальных проблем, характерных для российского и британского медиаобразования, выступает развитие медиакомпетентности детей и молодежи, все более активно вовлекаемых во взаимодействие с произведениями медиакультуры. Становится очевидным, что умение работать с разноплановой информацией, самостоятельно оценивать ее и использовать медиаресурсы для образования выступают неотъемлемой составляющей жизни каждого современного человека.

Библиографический список

1. Агитпоезда ВЦИК, их история, аппарат, методы и формы работы: сб. / ред. В.А. Карпинский. – М., 1920.
2. Бухаркина, М.Ю. Использование телекоммуникаций в обучении иностранным языкам в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 19 с.
3. Бээлгэт, К. Ключевые аспекты медиаобразования. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1995. – 51 с.
4. Вартанова, Е.Л., Засурский, Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/b6bc0258a1270266c3256ee7003be948>.

5. Галченков, А.С., Авдеева, Г.В. Интегрированное медиаобразование при обучении литературе / Интеграция медиаобразования в условиях современной школы: сб. науч. тр. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – С. 55–59.
6. Диканская, В. Итоги 1 Всероссийской конференции практических работников по художественному воспитанию массовой школе 1 ступени / Народное просвещение. – 1926. – № 11. – С. 131–133.
7. Диканская, В. Школа и кино // Советское кино. – 1925. – № 1.
8. Журин, А.А. Дидактический принцип актуальности в контексте медиаобразования // Медиаобразование, интегрированное с базовым: опыт экспериментально-исследовательской работы коллектива школы № 858 ЮУО г. Москвы. – М.: УМЦ ЮОУО, 2000.
9. Журин, А.А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – 2004. – 41 с.
10. Зазнобина, Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. – № 3. – С. 26–34.
11. Зазнобина, Л.С. Общее и особенное в медиаобразовании // Школа 2000: Концепции, методики, эксперимент: сб. науч. тр. – М.: ИОСО РАО, 1999.
12. Зоркая, Н.М. Уникальное и тиражированное. Средства массовой коммуникации и репродуцированное искусство. – М.: Искусство, 1981. – 167 с.
13. Иванова Л.А. Формирование медиакоммуникативной образованности школьников-подростков средствами видео (на материале уроков французского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 1999. – 23 с.
14. Кандырин, Б.Н. Детское и учебное кино // Искусство в школе. – 1929. – № 2–3. – С. 57–58.
15. Кино – дети – школа / под ред. А.М. Гельмонта. – М.: Работник просвещения, 1929. – 240 с.
16. Коган, Л.Н. Исследования культуры в парадигме культурной коммуникации // Социология в России / под ред. В.А. Ядова. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: Изд-во Института социологии РАН, 1998. – 696 с.
17. Корконосенко С.Г. Массовое медиаобразование как путь культурного развития молодежи, 2004. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mediaeducation.ucoz.ru/_ld/5/548.
18. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – Т. 5. – М.: Изд-во политической литературы, 1984.
19. Крапчатов, В.И. Киноурок как наиболее эффективный метод работы // Учебное кино. – М., 1936. – № 3. – С. 3–10.
20. Лебедев, Н.А. Очерки истории кино СССР. Немое кино (1918–1934). – М.: Искусство, 1965.

21. Ленин, В.И. Полное собрание сочинений. Изд. 5. – М.: Изд-во политической литературы, 1974. – Т. 40.
22. Луначарская, С.Н. Кино – детям // Искусство в школе. –1928. – № 5.
23. Луначарский, А.В. Задачи государственного кинодела в РСФСР / Кинематограф. – М.: Госиздат, 1919.
24. Люблинский, П.И. Кинематограф и дети. – М.: Право и жизнь, 1925. – 122 с.
25. Маклюэн, Г.М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека. – М.: Жуковский: КАНАН-пресс-Ц, 2003. – 464 с.
26. Мальцев, К. Кино и советская общественность (Об Обществе Друзей Советского Кино) / Советское кино. – 1925. – № 1.
27. Марков, В. Школьные газеты и журналы. – Саратов, 1923.
28. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993. – № 4. – С. 22–23.
29. Менжинская, Ю.И. Ближние задачи в области кино для детей // На путях к новой школе. – 1927. – № 3. – С. 5–14.
30. Менжинская, Ю.И. Задачи массовой работы с детьми в кино // Искусство в школе. – 1927. – № 1. – С. 18–20.
31. Михалева, Г.В. Британские научно-образовательные центры в области медиапедагогике: сравнительный анализ // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2010. – № 11. – С. 38–71.
32. Михалева, Г.В. Историко-педагогический обзор британского медиаобразования // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. – Таганрог, 2014. – № 2. – С. 134–138.
33. Михалева, Г.В. Культурологическая теория медиаобразования в британском варианте // Проблемы современной науки и образования: Научно-методический журнал. – М., 2014. – № 1(19). – С. 88–92.
34. Михалева, Г.В. Медиаобразовательная политика в Великобритании: смена парадигм // Искусство и образование. 2008. – № 3 (53). – С. 85–93.
35. Михалева, Г.В. Теория «критической автономии» Л. Мастермана – основа современного медиаобразования в Великобритании // Проблемы современной науки и образования: Научно-методический журнал. – М., 2013. – № 3(17). – С. 152–157.
36. Михалева, Г.В. Современная система медиаобразования в Великобритании // Педагогика. 2010. – № 1. – С. 99–108.
37. Михалева, Г.В. Социально-педагогический опыт массового медиаобразования в Великобритании // Интеграция образования. – 2013. – № 3(72) – С. 65–69.
38. Михалева, Г.В. Социокультурные и теоретико-методологические основы современного медиаобразования в Великобритании // Медиаобразование. Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогике. – М., 2013. – № 4. – С. 130–136.
39. Михалева, Г.В. Что такое медиаобразование «по-английски»? / Мир образования – Образование в мире. 2009. – № 4. – С. 78–83.

40. Новикова, А.А. Медиаобразование на занятиях по английскому языку: учеб. пос. – Таганрог: Изд-во «Кучма», 2004. – 52 с.
41. Новикова, С.С. История развития социологии в России: учеб. пос. – М.: Институт практической психологии. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 288 с.
42. Первов, П. Кинематограф в народной аудитории // Вестник воспитания. – Пг., 1916. – № 1. – С. 216–236.
43. Полонский, М., Польшман, М., Новиков, А. За кинофикацию школы // Искусство и дети. – М., 1932. – № 4. – С. 33.
44. Потапов, В.М. Как читать книгу и газету. – М.-Л.: Молодая гвардия, 1926.
45. Потапов, В.М. Пионерские газеты и пикоры. – М.-Л.: Молодая гвардия, 1925. – 56 с.
46. Потапов, В.М. Стенная газета и деткоры. – М.-Л.: Молодая гвардия, 1926. 29 с.
47. Публика кино в России. Социологические свидетельства 1910–1930 годов / Гос. ин-т искусствознания; вступ. ст., сост., прим. Ю.У. Фохт-Бабушкина; ред. Н.А. Борисовская. – М.: Канон+, 2013. – 496 с.
48. Пудовкин, В. Собр. соч.: В 3 т. – М., 1975. – Т. 2.
49. Рахимова, М.В. О популярной культуре США // Электронный журнал: Знание. Понимание. Умение. Культурология. 2008. № 4. Электронный ресурс. – Режим доступа: [<http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/4/Rakhimova>]
50. Резолюция «О политической пропаганде и культурно-просветительной работе в деревне»// Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Ч. I. 1898–1925. – М.: Госполитиздат, 1953. – 952 с.
51. Рудой, Я.Б. Боевые вопросы политики кино. – М.: Теакинопечать, 1930. – 52 с.
52. Рябков, В.М. Антология форм просветительной культурно-досуговой деятельности в России (первая половина XX века): учеб. пособие / В.М. Рябков; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2007. – Т. 3. – 670 с.
53. Сиротин, О.В. Кино и образование. О начале киновека // Кино в Пензенском крае (1896–1932). – Пенза, 2009. – 328 с.
54. Смирнов, Н.Г. Детям о газете. – М.-Л., 1924.
55. Соколова, Н.Ю. Использование компонентов медиаобразования при изучении квантовой физики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 18 с.
56. Сомов, В.А., Сомова, Д.В. Детство 1930-х: советская политика в области воспитания подрастающего поколения / Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского, 2013. – № 4 (3). – С. 121–127.
57. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
58. Федоров, А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. – Таганрог: Изд-во Ю.Д. Кучма, 2004. – 257 с.

59. Федоров, А.В., Новикова, А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. – Таганрог: Изд-во Ю.Д. Кучма, 2005. – 270 с.
60. Федоров, А.В. Медиаобразование в Соединенном Королевстве и Ирландии // Медиаобразование, 2006. – № 4. – С. 61–91.
61. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
62. Федоров, А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. – 234 с.
63. Федоров, А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в Британии, Северной Ирландии, Шотландии в начале XXI века // Медиатека и мир. 2008. – № 2. – С. 32–39.
64. Федоров, А.В., Челышева, И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели // Высшее образование в России. – 2004. – № 8. – С. 34–39.
65. Федоров, В.Ф. Опыт изучения зрительного зала / Жизнь искусства. 1925. – № 18.
66. Фоминова, М.Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 11 с.
67. Челышева, И.В. Игровые технологии в медиаобразовании дошкольников / «Crede Experto» – международный электронный научно-педагогический журнал. 2014. 2 (06). (<http://se.ipkro-38.ru>)
68. Челышева, И.В. Интеграция опыта британской медиапедагогике с отечественным медиаобразованием: изучение ключевых понятий медиаобразования / Медиаобразование. 2014. – № 3. – С. 51–59.
69. Челышева, И.В. Основные тенденции развития российской медиапедагогике в учетом использования опыта британского медиаобразования: историко-методологические аспекты проблемы / Медиаобразование. 2014. – № 2. – С. 47–56.
70. Челышева, И.В. Развитие зрительской и визуальной культуры младших школьников на материале медиапроизведений / Детское кино-детям! Материалы научно-практической конференции V Тверского межрегионального кинофестиваля. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2014. – 275 с. – С. 183–191.
71. Челышева, И.В. Российское и британское медиаобразование: основные стратегии развития / Медиаобразование. 2013. – № 3. – С. 79–84.
72. Челышева, И.В. Содержание российского и британского медиаобразования на разных этапах развития / Проблеми освіти. Науковий зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2013. – № 77. – Ч. 1. – 256 с. – С. 220–225.
73. Челышева, И.В. Сравнительный анализ британских и российских научно-образовательных центров в области медиаобразования / MagisterDixit: электронный научно-педагогический журнал Восточной Сибири. 2013. – № 3.3. <http://md.islu.ru/ru/journal/2013-3>

74. Чельшева, И.В. Сравнительный анализ основных этапов развития российского и британского медиаобразования / Медиаобразование. 2014. – № 3. – С. 15–23.
75. Чельшева, И.В. Человек в современном медиапространстве: социокультурные феномены медиаобразования // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. – № 22. (313). Филология. Искусствоведение. Вып. 81. – С. 254–260.
76. Чельшева, И.В., Козаченко-Габрава, И.А. Диалог в традициях британской и российской медиапедагогике: основные тенденции и подходы / Медиаобразование. – 2014. – № 3. – С. 45–50.
77. Чельшева, И.В., Козаченко-Габрава, И.А. Основные теоретические концепции медиаобразования в России и Великобритании: сравнительный анализ / Медиаобразование, 2013. – № 4. – С. 28–39.
78. Чельшева, И.В., Козаченко-Габрава И.А. Современные медиаобразовательные стратегии в России: развитие медиакомпетентности и медиабезопасность подрастающего поколения / Вестник Челябинского государственного университета, 2013. – № 22 (313). Филология. Искусствоведение. Вып. 81. – С. 260–266.
79. Чельшева, И.В., Козаченко-Габрава, И.А. Стратегии развития медиакомпетентности подрастающего поколения в России / Медиаобразование. 2013. – № 4. – С. 59–66.
80. Чельшева, И.В., Михалева, Г.В. Интегрированное медиаобразование: особенности британского и российского подходов / Медиаобразование, 2014. – № 4. – С. 73–81.
81. Чельшева, И.В., Михалева, Г.В. Основные теоретические концепции медиаобразования в России и Великобритании: сравнительный анализ // Медиаобразование. 2013. – № 4. – С. 28–38.
82. Чельшева, И.В., Михалева, Г.В. Основные подходы к социологическим исследованиям на материале медиакультуры в 1920-е годы в России и в Великобритании / Russian Journal of Sociology. 2015. Vol. 2, Is. 2. – Рр. 44–51.
83. Черепинский, С.И. Учебное кино: история становления, современное состояние. Тенденции развития дидактических идей. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 166 с.
84. Шак, Т.Ф. Музыка в структуре медиатекста (на материале художественного и анимационного кино): автореф. дис. ... д-ра искусств. – Ростов н/Д., 2010. – 54 с.
85. Шамрай, А., Полетаев, В. Деткоры и пионерская печать. – М.-Л.: Молодая гвардия, 1925. – 78 с.
86. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. – М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. – 66 с.
87. Шафир, Я.М. Газета и деревня. Изд. 2-е. М.-Л., 1924.
88. Шафир, Я.М. Рабочая газета и ее читатели. – М., 1926.
89. Шафир, Я.М. Очерки психологии читателя. – М.-Л., 1927.
90. Шеремет, А.Н. Русская дореволюционная киножурналистика как факто становления социологии кино // Четвертые Ковалевские чтения: мат. науч-

но-практ. конф. 12–13 ноября 2009 года / отв. ред. Ю.В. Асочаков. – СПб.: Изд-во СПГУ, 2009. – 899 с.

91. Шпаковская, С.В. Основные теории коммуникации: электронный учебник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [/\[http://window.edu.ru/window_catalog/redir?id=36952&file=stup_178.pdf\]](http://window.edu.ru/window_catalog/redir?id=36952&file=stup_178.pdf).
92. Эйзенштейн, С.М. Избр. произв.: В 6 т. – М., 1964. – Т.1.
93. Юсупова Г.М. Советское зрелищное искусство 1920-х годов: проблема «нового зрителя»: автореф. дис.... к. иск. спец. – М.: Гос. ин-т искусствоведения, 2005. – 22 с.
94. Alvarado, M. Great Britain // Media Studies in Education. – Paris: UNESCO, 1977. – P. 38–47.
95. Bazalgette, C. Key Aspects of Media Education / Media Education: An Introduction / Ed. by M. Alvarado, O. Boyod-Barrett. London: BFI Publishing, 1992. – P. 198–205.
96. Bazalgette, C. 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, 1997. – P. 69–78.
97. Bazalgette, C. British Film Institute: Current Education Activities / Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент / под ред. А.В. Федорова. – М.: Изд-во гос. ун-та упр-я, 2002. – С. 14–19.
98. Bazalgette, C. Making Movies Matter – Seven Years On / C. Bazalgette (2006) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.carybazalgette.net/MMM%207%20yrs%20on.pdf>.
99. Bazalgette, C. The British Film Institute and Media Literacy // Ofcom Media Literacy Bulletin. Issue 5. 2006. – P. 7–9.
100. Bazalgette, C. Teacher Training for Media Education in the UK // Medienimpulse. № 59. March 2007. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.carybazalgette.net/Medienimpulse%20paper.pdf>
101. Bazalgette, C. Transforming Literacy / Empowerment through Media Education / Ed. by V. Carlson, S. Tayie, et al. Goteborg: NORDICOM, 2008. – P. 245–250.
102. Bowker, J. Secondary Media Education: a Curriculum Statement [Текст] / J. Bowker / Media Education: An Introduction / Ed. by M. Alvarado, O. Boyod-Barrett. – London: BFI Publishing, 1991. – P. 226–234.
103. Buckingham, D. Media Education: From Pedagogy to Practice / Watching Media Learning. Making Sense of Media Education / Ed. by D. Buckingham. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press, 1990. – P. 3–15.
104. Buckingham, D. Teaching about the Media / The Media Studies Book: A Guide for Teachers / Ed. by D. Lusted. London and New York: Routledge, 1991. – P. 12–35.
105. Buckingham, D. Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education // Inter Media Education. – № 3, 1999. – P. 4–11.
106. Buckingham, D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, UK: Polity Press, 2003. – 219 p.

107. Buckingham, D. *The Media Literacy of Children and Young People*. London: University of London, 2004. – 70 p.
108. European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>].
109. Firth, B. *Mass Media in the Classroom*. – London: Macmillan, 1968. 127 p.
110. Haig, E. (2004). *Media Studies Education in the UK*. – P p. 127–149 / – Режим доступа: http://www.lang.nagoya-u.ac.jp/proj/genbunronshu/26-2/p127_150.pdf. – P. 146.
111. Hall, S., Whannel, P. *The Popular Arts*. – London: Hutchinson, 1964. – P. 4–22.
112. Hart A. *Understanding the Media: A Practical Guide*. London and New York: Routledge, 1991. – 268 p.
113. Hart, A. Introduction: Media Education in the Global Village / *Teaching the Media. International Perspectives* / Ed. by A. Hart. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1998. – P. 1–21.
114. Hart, A. Probing the New Literature: A Meta-language for Media // *Telemidium, Journal of Media Literacy*. Vol. 46. – № 1. 2000. – P. 21–25.
115. Hodgkinson, A.W. *A Specimen Screen Education Syllabus / Screen Education* / Ed. by A.W. Hodgkinson. – Paris: UNESCO, 1964. – P. 26–27.
116. International Commission for the Study of Communication Problems: *Many Voices, One World (The MacBride Report)*. – Paris: UNESCO, 1980. – P. 39–147.
117. Leavis, F.R., Thompson D. *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness*. – London: Chatto, 1933. – 132 p.
118. *Look Again: A Teaching Guide to Using Film and Television with Three-to-Eleven-Year-Olds / BFI Primary Education Working Group (2002–2003)*. – London: BFI Education, Department for Education and Skills, 2003. – 60 p.
119. Masterman, L., Mariet, F. *Media Education in 1990' Europe*. Strasburg: Council of Europe, 1994. – P. 5–89.
120. Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. – London: Comedia Publishing Group/ – P. 267.
121. McLuhan, M. *Understanding Media*. – New York: Signet Book, 1966. – 318 p.
122. Moon, B., Brown, S., Ben-Peretz, M. *The New Environment of Media Education. The Routledge International Companion to Education*. – London: Routledge, 2000. – P. 513–529.
123. *The First Cox Report. Drama, Media Studies, and Information Technology / Media Education: An Introduction* / Ed. by M. Alvarado, O. Boyod-Barrett. London: BFI Publishing, 1988. – P. 113–117.
124. Tucker, N. *Understanding the Mass Media: A Practical Approach for Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1966. – 212 p.

ГЛАВА 2

СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РОССИЙСКУЮ МЕДИАПЕДАГОГИКУ

2.1. Основные подходы к современному российскому медиаобразованию: социокультурные и теоретико-методологические особенности

Изучение основных подходов к современному медиаобразованию требует обращения к основным теоретическим концепциям, определяющим медиаобразовательные стратегии.

Сравнение и сопоставление доминирующих теорий педагогических стратегий российского и британского медиаобразования на разных исторических этапах, проведенное нами в первой главе, позволило выявить, что в историческом развитии британского медиаобразования можно проследить очевидную тенденцию постепенного перехода медиаобразовательной политики от различных форм защиты подрастающего поколения от влияния масс-медиа («моральный / культурный протекционизм» → «идеологический / политический протекционизм») к форме подготовки школьников к жизни в глобальном информационном обществе.

В российской медиапедагогике после 1917 года доминирующим подходом становится идеологический, синтезированный в разные периоды с защитным, практическим, эстетическим. В современном российском медиаобразовательном процессе наиболее важную роль играют практическая, эстетическая, культурологическая, критическая и социокультурная теории.

Приведем краткий сравнительный анализ основных положений теоретических подходов в российском медиаобразовании и попробуем сопоставить их с теоретическими концепциями британской медиапедагогике.

Позиции «инъекционного» («защитного», «прививочного») подхода ("Inoculatory Approach", "Protectionist Approach", "Hypodermic Needle Approach", "Civil Defense Approach") были наиболее сильны

в российском и британском медиаобразовании в начале и в первой половине XX столетия. Значительное влияние на формирование «инъекционной» медиаобразовательной парадигмы оказали популярные в этот период теоретические положения Франкфуртской научной школы, представители которой абсолютизировали власть средств массовой коммуникации и недооценивали важность социальных аспектов медиапотребления. Кроме того, в то время получили развитие различные теории пропаганды и манипулятивного воздействия масс-медиа (теория «магической пули», теория «подкожной иглы», теория «массового общества», теория «шприца» Х. Лассуэлла), согласно которым масс-медиа оказывают прямое, в основном негативное, воздействие на пассивную массу зрителей, а также манипулируют общественным сознанием.

Основные положения данной теории основаны на том, что аудитория состоит из массы пассивных потребителей, которые, как правило, не могут понять суть медиатекста. Главная задача, по мнению сторонников данного подхода, состоит в том, чтобы «предохранять» «защищать», «ограждать» их от вредного влияния медиаинформации. Например, сторонниками «защитной» теоретической концепции в британском медиаобразовании (Ф.Р. Ливис, Д. Томпсон и др.), масс-медиа рассматривались как агент культурного упадка, угроза национальной культуре. В связи с этим, выдвигалась задача защиты детей и подростков от пагубного влияния медиакультуры.

Сторонники данного подхода в России первой половины XX столетия (С.Н. Луначарская, В. Диканская и др.) считали, что необходимо оградить подрастающее поколение от взрослых развлекательных фильмов, а после 1917 года в этот список попали буржуазные и «идеологически невыдержанные» фильмы. Во второй половине XX столетия данный подход также нашел своих сторонников (А.С. Строева, М.И. Жабский и др.). Главная цель виделась в защите детей от вредных и малохудожественных произведений медиакультуры путем «направленного формирования личной кинокультуры, выработки некоего эстетического иммунитета в рамках художественного воспитания» [Жабский, 1998, с. 62].

Практический подход (практическая теория – "Practical Approach") напрямую связан с развитием умений аудитории владеть медиааппаратурой и использованием медиа и медиаматериала в качестве технического средства обучения. Как показал проведенный историко-педагогический анализ, данный теоретический подход нашел

широкое распространение в России и в Великобритании (Н.Ф. Хилько, К. Бэзэлгэт, Д. Букингем, Э. Харт и др.). Особенно ярко позиции практического подхода (реализованные в утилитарно-практических моделях), проявились в медиапедагогике в период 30-х–50-х годов и были связаны, в основном, с деятельностью фото- и кинолюбительских кружков и объединений. В качестве примера здесь можно привести использование кинематографического материала в обучении.

Достаточно долго в России одним из доминирующих теоретических подходов в освоении медиакультуры выступал идеологический («марксистский») ("Marxist Approach"). Главная цель данного подхода – «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» [Федоров, 2001, с. 26]. Основной стратегией на разных этапах развития выступала критика «политически чуждых» произведений медиакультуры, а то и вовсе запрет этих произведений (вспомним хотя бы фильмы, снятые с проката по идеологическим соображениям). В российской медиапедагогике советского периода «марксистский подход» был синтезирован в основном с защитной, практической и эстетическими концепциями.

Позиции идеологического протекционизма в Великобритании существенно отличаются от российского варианта. Идеологический подход (Ideological Approach) в британском медиаобразовании в 70-80-е годы XX века был связан с активизацией идеологических и семиотических исследований, конечной целью которых выступало развитие критического мышления. Осознавая огромную идеологическую роль медиа в репрезентации действительности и формировании общественного мнения, многие британские педагоги чувствовали острую необходимость в воспитании подрастающего поколения, способного критически оценивать получаемую информацию, обладающего своеобразным критическим «иммунитетом» к потенциальным манипуляциям сознанием. Главную цель британские медиапедагоги видели в том, чтобы защитить школьников от идеологического манипулирования сознанием со стороны масс-медиа. Педагогическая стратегия медиаобразования заключалась в развитии у школьников способности к критическому

осмыслению любой медиапродукции на основе анализа медиатекстов. В связи с этим, британская медиаобразовательная политика на данном этапе приобретает характер идеологического / политического протекционизма.

Говоря об основных подходах к медиаобразовательному процессу, нельзя не упомянуть о критическом подходе, который имеет важное значение в эволюционном развитии медиаобразования практически во всех странах. Первыми в западной философии обратились к анализу масс-медиа как средства манипуляции и подавления личности представители Франкфуртской школы. Они считали, что современное индустриальное общество – это общество конформистов, состоящее из манипуляторов и манипулируемых, а медийные технологии навязывают людям ложные потребности. Для манипуляции и формирования нужной идеологии в обществе создана целая индустрия – индустрия культуры. Также они полагали, что индустрия культуры нивелирует ценности высокой культуры, подчиняя их общей идеологии. Поэтому представители данной философской школы пришли к заключению о необходимости развития критического мышления как рецепта выживания в обществе всеобщего конформизма и засилья техники. «Сегодня лишь в критике образования, в критическом самосознании техники и в выявлении ее общественных взаимосвязей, в которые мы оказываемся втянутыми, проступает надежда на такое образование, которое уже больше не выглядит как гумбольдтовское, ставившее перед собой расплывчатую задачу воспитания личности» [Адорно, 1989, с. 371].

Идейным вдохновителем критического движения в защиту национальных культурных традиций Великобритании выступил литературный критик, культуролог и педагог Ф.Р. Ливис. Несмотря на то, что он не принял прогресс машинной цивилизации, благодаря Ф.Р. Ливису и его последователям значительно расширилось поле исследования медиапедагогики, в которое были включены популярная литература, масс-медиа и субкультурные формы (массовая культура), – порождение технологической цивилизации XX в. Кроме того, весь этот материал потребовал кардинальной переоценки такого понятия, как эстетическая ценность, – проблема, давно ставшая предметом внимания западноевропейских критиков. Неслучайно положения теории развития критического мышления ("Critical Thinking Approach", "Critical Democratic Approach") нашла отражение в британском медиаобразовании в исследованиях Л. Мастермана, К. Бэзэлгэт, Д. Бу-

кингема, Э. Харта и др., а позже – и в российской медиапедагогике Е.Л. Вартановой и Я.Н. Засурского, Л.С. Зазнобиной, С.А. Зелинского, Н.А. Леготиной, Ю.Н. Усова, А.В. Спичкина, А.В. Федорова. А.В. Шарикова и др.

В современном понимании развитие критического мышления становится важным аспектом медиакомпетентности личности. Об этом могут свидетельствовать результаты международного опроса экспертов в области медиаобразования (в котором приняли участие 26 медиапедагогов из 10 стран), проведенного А.В. Федоровым: 84,61% ведущих медиапедагогов выделили в качестве ведущей в медиаобразовательном процессе теорию развития критического мышления/критической автономии [Федоров, 2003]. Свою цель по развитию критического мышления педагоги видят в том, чтобы научить школьников и молодежь «ориентироваться в информационном потоке», а также нейтрализовать возможность манипуляции сознанием аудитории со стороны медийных источников. Справедливым представляется Умения критически осмысливать, анализировать медиаинформацию, «грамотно понимать ее, ... иметь представления о ее механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей» становятся очень важными в современном информационном мире, предоставляет аудитории возможность определять «различия между главной и второстепенной информацией, 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.» [Федоров, 2001, с. 28].

Одним из активных сторонников развития критического мышления, заложившим концептуально-методологические основы современной модели медиаобразования в Великобритании выступает Лен Мастерман. Он отказался от «прививочного» и «эстетического» подходов, и выдвинул свою медиаобразовательную теорию, основанную на развитии «критического мышления» (*Critical Thinking Approach*) или «критической автономии» (*Critical Autonomy*) у школьников по отношению к любым медиатекстам. Лен Мастерман считает, что медиаобразование «должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования СМИ, использования

ими выразительных средств «механизма создания реальности» и ее осознания аудиторией» [Мастерман, 1993(а), с. 22].

Научная позиция Л. Мастермана была основана на проведении анализа основных медиаобразовательных концепций в Великобритании, которому британский медиапедагог посвятил целый ряд научных работ. Он обозначил причины приоритетности и актуальности медиаобразования в современном мире; проанализировал примеры скрытой манипуляции общественным сознанием с использованием масс-медиа; разработал систему «основных понятий» и принципов медиаобразования; обозначил ключевые области дальнейшего исследования в медиаобразовании; выделил основные плоскости взаимодействия и сотрудничества медиапедагогов и широкой общественности. На протяжении ряда лет Л. Мастерман осуществлял разработку своей «критической» теории медиаобразования, которую позже стал называть «репрезентационной» (Representational Paradigm).

Размышляя об образовательной парадигме «медиа как популярная культура» (англ. Popular arts paradigm), основанной на избирательном принципе и ориентации на лучшие произведения искусства, Л. Мастерман справедливо указывал, что «само понятие избирательности имеет двойной смысл. С одной стороны, оно имеет положительное значение – «выбирать лучшее». С другой стороны, оно означает «несправедливое исключение» [Мастерман, 1993 (а), с. 22–23]. Поэтому в основе медиаобразовательного подхода Л. Мастермана лежала теория медиа в качестве «повестки дня», где медиа – «четвертая власть», распространяющая модели поведения и ценности в массовом обществе, а основная цель медиаобразования заключалась в том, чтобы обучать школьников противостоять идеологическому / политическому манипулированию со стороны медиа.

Данная парадигма реализовывалась в сочетании с семиотической теорией (Semiotic Approach), что выражалось в разработке стратегий особого «чтения» или «декодирования» медиатекстов, анализа содержания и особенностей языков медиа. Сторонники семиотического подхода к медиаобразованию, которых достаточно много и в нашей стране, и в Великобритании (Л.С. Зазнобина, Н.А. Леготина, Ю.Н. Усов, А.В. Шариков, А.В. Федоров, Л. Мастерман, К. Бэзэлгэт, Д. Букингем, Э. Харт и др.), видят главное предназначение в том, чтобы научить аудиторию «читать» медиатекст, представляющий собой многозначный знаковый комплекс.

Наиболее существенное влияние на развитие семиотического подхода в России оказали исследования по семиотике и типологии культуры (Ю.М. Лотман), положения о диалоге культур (М.М. Бахтин – В.С. Библер) и др. Ключевыми аспектами в данном контексте становится изучение многослойной, образной структуры медиатекстов с точки зрения диалогавтора и аудитории, распознавания не вербализированных значений, скрытых смыслов и знаковой природы произведений медиакультуры, обращения к социально-коммуникативной функции текста и т.п. В связи с этим в качестве одной из важнейших задач медиаобразования выдвигается развитие у аудитории способности к полноценному восприятию и анализу медиатекстов, которые из простого сообщения превращаются в собеседника, который «не только передает вложенную в него извне информацию, но и трансформирует сообщения и вырабатывает новые» [Лотман, 1992, с. 131]. Аудитории произведений медиакультуры отведена творческая роль совместного с автором доведения произведения до целостного «на-вечного завершения» [Библер, 1991, с. 271].

С семиотическими исследованиями медиа и медиатекстов тесно связаны положения культурологического подхода. Теоретической базой данного подхода стала культурологическая теория медиа, разработанная представителями Бирмингемской научной школы (С. Холл и др.). Согласно данной парадигме, масс-медиа предоставляют возможность для интерактивного взаимодействия медиа и зрительской аудитории, т.к. зрители активно воспринимают масс-медиа, самостоятельно анализируют и оценивают медиасообщения, вкладывая в них личностные смыслы. Отсюда цель медиаобразования – помочь учащимся понять, как масс-медиа могут обогатить восприятие и знания медийной аудитории.

Британские сторонники культурологического подхода к медиаобразованию (Л. Мастерман, К. Бээлгэт, Д. Букингэм, Э. Харт и др.) перенесли акцент на личность учащегося и стали опираться на имеющийся у него опыт в области медиа, т.е. на развитие определенной медиакультуры молодежной зрительской аудитории. Например, Л. Мастерман, акцентируя внимание на знаковой структуре медиа, не являющихся «несомненными и самоочевидными формами отражения окружающей действительности» [Masterman, 1985, p. 20], выдвигает необходимость репрезентации медиатекстов. По сути, это основание позволило объединить все масс-медиа, при этом продукция масс-медиа рассматривались как форма репрезентации или толкования ре-

альной действительности. В свою очередь, поскольку продукция средств массовой информации – результат сознательной деятельности, он обозначил четыре области дальнейшего исследования: 1) на ком лежит ответственность за создание медиатекстов, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их? («медийное производство»); 2) как достигается необходимый эффект? («медийная риторика»); 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? («медийная идеология»); 4) как его читает или воспринимает аудитория? («медийное потребление») [Masterman, 1985, p. 21].

На практике это выражалось в критическом анализе медиатекстов на основе «ключевых понятий» медиаобразования. Данная парадигма была тесно связана в британском медиаобразовании и с практической теорией (Practical Approach), так как медиаобразовательный процесс предполагает не только осуществление анализа и интерпретации медиатекстов, но и включает обучение учащихся использовать аппаратуру и технику кино с целью создания собственных опытно-творческих медиапроектов как средства самовыражения.

Британский медиапедагог и исследователь Э. Харт также активный сторонник культурологического подхода к медиаобразованию. Так, в своей известной монографии «Понимание медиа» [Hart, 1991] он рассмотрел важные проблемы медиапедагогики (о месте медиаобразования в современном учебном плане школы, соотношении теории и практики в медиаобразовании, критериях оценки, исследованиях медийных аудиторий, перспективах развития медиаобразования). Э. Харт утверждал, что медиаобразованная личность должна быть знакома с пятью основными принципами медиапедагогики: «медиа не просто отражают или копируют мир: выбор, анализ и создание медиатекстов происходят в сложном процессе редактирования и переосмысления сообщений; зрители не пассивны и предсказуемы, а активны и переменчивы в их реакциях на медиатексты; содержание медийных сообщений определяются не только производителями и редакторами, правительствами, рекламодателями и медиамагнатами, но и аудиторией; медиа обладают разнообразием форм: различные технологии, языки и влияния» [Hart, 1991, p. 8].

Большой вклад в развитие культурологической парадигмы медиаобразования внес известный британский медиапедагог Д. Букингам [Buckingham, 2003; 2004]. Опираясь на «диалоговую» концепцию медиакультуры М. Бубера, наложившую отпечаток на понимание ха-

рактера взаимодействия медиа и аудитории: смысл медиатекста стал рассматриваться как результат взаимодействия текста и читателя, Д. Букингэм впервые попытался переключить внимание педагогов на аудиторию. Отказавшись от директивной позиции в обучении медиа, он обосновал цель медиаобразования – не просто учить детей «читать» или «писать» медиатексты, а учить их самостоятельно размышлять о процессах чтения и написания медиатекстов, понимать и анализировать их собственную деятельность в качестве читателей и создателей медиатекстов («саморефлексия»). Д. Букингэм – сторонник движения «медиаобразование, пронизывающее учебный план» ('media education across the curriculum'). Он выступает за широкую интеграцию медиаобразования в учебные дисциплины школьной программы. Неслучайно в поле зрения Д. Букингэма – проблемы оценивания, вопросы методики интеграции медиаобразования в дисциплины учебного плана, проблем в соотношения теории и практики на медиаобразовательных занятиях и т.п.

Элементы культурологического подхода частично наблюдались в российском медиаобразовании периода «оттепели» и периода эстетически ориентированного медиаобразования (в основном на примере кинообразования и юнкорского движения), стали важным аспектом современных медиаобразовательных исследований (О.А. Баранов, Г.А. Поличко, А.В. Спичкин, Н.А. Леготина, А.В. Шариков, А.В. Федоров и др.). Культурологический подход и сейчас выступает одним из ключевых в отечественном и зарубежном медиаобразовании. Его актуальность обусловлена тесной взаимосвязью произведений медиакультуры с мировой культурой, ее достижениями в жизни общества.

Проблема освоения культурного наследия тесно взаимосвязана и с традициями эстетического подхода к медиаобразованию. Главная цель медиаобразования в рамках «эстетической» теории – личностное развитие детской и молодежной аудитории, развитие эстетических вкусов школьников, расширение их культурного опыта посредством знакомства с лучшими образцами экранного искусства.

Позиции эстетической концепции (этап «экранного образования») в британской медиапедагогике наиболее активно развивались на этапе 50–60-х годов. Под воздействием теории «авторского кинематографа» / «авторского интеллектуального европейского кинематографа», а также благодаря широкому признанию кино как новой формы искусства, британская политика в области медиаобразования в

1960-х гг. развивалась в рамках «эстетической» парадигмы и основывалась на изучении «медиа как популярной культуры» (Aesthetical Paradigm, Popular Arts Paradigm, Discriminatory Paradigm).

«Культурный протекционизм» британского медиаобразования реализовался в педагогической стратегии избирательного изучения (дискриминационный подход) отдельной продукции массовой культуры, достойной внимания с эстетической и моральной точек зрения. Основное внимание уделялось общепризнанным шедеврам мирового кинематографа, серьезным периодическим изданиям, содержательным образовательным телепрограммам и т.п. Активными сторонниками концепции «экранного образования» выступали С. Холл и П. Вэннел, Н. Таккер, Б. Фирт, А. Ходгкинсон и др. британские кинопедагоги.

Основные концепции новой медиаобразовательной парадигмы описали С. Холл и П. Вэннел в своей работе «Популярная культура» [Hall, Whannel, 1964]. Они представили анализ различных жанров массовой культуры, на основе которого рекомендовали учителям обращать внимание на культурную ценность того или иного образца экранного искусства. В то же время, авторы недооценивали роль телевидения, рассматривая его в качестве производной части, получившей свое развитие в рамках киноискусства.

Л. Мастерман аргументировано доказывал несостоятельность образовательной парадигмы «медиа как популярная культура» (Popular Arts Paradigm), основанной на избирательном принципе, в силу отсутствия доказательных эстетических критериев оценки медиатекстов.

«Экранное образование» подрастающего поколения на материале кинематографа и телевидения в Британии осуществлялось преимущественно в процессе внеклассной работы, как со школьной, так и со студенческой аудиторией. Кроме того, в отличие от России, в ряде английских школ «экранное образование» успешно преподавалось автономно. И хотя эстетическая концепция не получила широкого признания в британской медиапедагогике, ее основные позиции оказали существенное влияние на становление представлений о медиаобразовании как отрасли педагогического знания. Позже основные принципы «экранного образования» в британской медиапедагогике значительно ослабли, и внимание медиапедагогов и исследователей обратилось к развитию критического мышления.

Эстетическая концепция в России, наряду с практической и идеологической, долгое время занимала доминирующую позицию в медиапедагогике. Теоретические основания эстетического подхода к медиаобразовательному процессу были тесно связаны с методологией эстетического знания, а методические и практические аспекты стали частью системы эстетического воспитания и образования школьников и студентов. Различным аспектам эстетического воспитания школьников средствами и на материале различных искусств, нашли свое отражение в работах А.И. Бурова, Н.И. Киященко, Н.А. Ветлугиной, Б.П. Рождественского, Г.А. Петровой, Б.Т. Лихачева, Б.М. Неменского, Ю.У. Фохт-Бабушкина и др. Например, Ю.У. Фохт-Бабушкин считал, что «приобщение школьников к искусству должно стать хорошо организованной комплексной системой классной, внеклассной и внешкольной работы. А это предполагает органическое сочетание занятий всеми видами искусства и всеми видами художественной деятельности с акцентом на «сензитивные» виды для той или иной возрастной группы учащихся» [Фохт-Бабушкин, 1982, с. 32]. Построение комплексной системы эстетического образования и воспитания подрастающего поколения средствами и на материале литературы, театра, музыки, живописи, кинематографа и т.п., позволило рассматривать кино/медиаобразование в качестве полноценного компонента эстетического освоения мира.

Изучение художественного своеобразия кинематографа, развитие творческого потенциала личности средствами экранной медиакультуры легло в основу педагогических подходов основоположников отечественного кинообразования: О.А. Баранова, И.В. Вайсфельда, Ю.М. Рабиновича, С.Н. Пензина, И.С. Левшиной, Ю. Н.Усова и др. О том, что киноискусство становится к 70-м–80-м гг. полноценным компонентом системы эстетического воспитания, свидетельствует разработка интегрированных и факультативных курсов для школьников разных возрастных групп, изучение основ киноискусства и методики его преподавания в педагогических вузах страны. И.В. Вайсфельд подчеркивал: «кино – это не факультативное дополнение к основному процессу формирования духовного облика поколения, а часть всеобъемлющей и единой образовательной системы» [Вайсфельд, 1981, с. 72].

Эстетическое образование и воспитание на материале киноискусства осуществлялось в работе кинофакультативов, кино клубов, детских кинотеатров и т.п. Важное значение для развития данного

подхода имели интегрированные кинообразовательными элементами уроки (в основном – литературы). Автономного эстетического кинообразования в России не осуществлялось. Тем не менее, традиции эстетической концепции российской медиапедагогике не потеряли своей актуальности и сейчас, во многом обусловили уникальность и самобытность генезиса отечественного медиаобразования.

В традициях российского медиаобразования эстетическое развитие подрастающего поколения рассматривалось в тесной связи с нравственным становлением и этическим воспитанием. Основной целью этического подхода к медиаобразованию является формирование нравственных принципов аудитории посредством медиа, приобщение аудитории к определенной этической модели поведения посредством анализа художественной и этической составляющей медиапроизведений. Немаловажную роль в становлении этического подхода к медиаобразованию сыграли работы О.А. Баранова, Г.А. Поличко, Н.А. Леготиной, Ю.Н.Усова, А.В. Федорова, Л. Мастермана, К. Бээлгэт, Д. Букингэма, Э. Харта и др.

Однако особенно ярко взаимосвязь эстетического и этического подходов проявилась в российской медиапедагогике. Например, известные российские педагоги О.А. Баранов и С.Н. Пензин считают, что единство нравственных и эстетических воспитательных позиций позволяет решать комплекс неизменно актуальных задач, среди которых – «целенаправленное воспитание эмоциональной отзывчивости; целенаправленное воспитание нравственно-эстетического восприятия; устойчивость нравственно-эстетических принципов; сформированность ценностных нравственно-эстетических ориентаций, включенность в нравственно-эстетический процесс» [Баранов, Пензин, 2005, с. 82].

Известный российский медиапедагог Г.А. Поличко на основе изучения опыта российского и британского опыта кинопедагогике констатировал: «В основе кинопедагогике наших английских коллег – концепция отдельно стоящей личности, для которой главное – полный суверенитет внутренней жизни; и любая оценка того или иного текста, тем более художественного, с их точки зрения, есть попытка вторжения во внутренний мир личности, попытка навязать ей свое видение произведения. Отечественная кинопедагогика, исходит из другой концепции – человека соборного, живущего "на миру", с душой, открытой социуму. ... Апелляция к высшим Ценностям, стремление забраться поглубже в душу своего собеседника. Докопаться до

вечных "проклятых" вопросов, поиск во всем, по Достоевскому, "оттенка высшего значения", неистовое проповедничество – таковы наиболее общие черты отечественной литературы и художественной педагогики, к которой относится и медиапедагогика в том числе» [Поличко, 2006, с. 82–84]. Неслучайно в традициях российского медиаобразования можно обнаружить тесную взаимосвязь «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. Отвечая нуждам современной педагогики в развитии личности, оно расширяет спектр методов и форм проведения занятий с учащимися. А комплексное изучение прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернета, виртуального мира компьютера (синтезирующего черты практически все традиционные средства массовой коммуникации) 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 произведения» [Федоров, Челышева, Мурюкина и др., 2014, с. 9].

Постепенное расширение рамок медиаобразования и трансформации его характера из педагогического явления в социокультурный процесс, предопределило интерес современных исследователей (Л.М. Баженовой, Е.А. Бондаренко, В.А. Монастырского, А.В. Федорова, А.В. Шарикова, А. Ходкинсона и др.) к социокультурному подходу, основанному на синтезе культурологической и социологической теориях. Данные теоретические основания определили цель социокультурного подхода, которая заключается в осмыслении социальной роли медиа, необходимости обучения медиаязыку широких слоев общества (массовое медиаобразование), расширении возможностей медиапедагогической деятельности в различных сферах социума. Данные аспекты становятся особенно актуальными в современной ситуации и обуславливают новые векторы развития медиапедагогики.

Осуществленный историко-педагогический анализ, а также изучение методологических и теоретических основ отечественного и британского медиаобразования, позволили нам схематично предста-

вить основные положения теоретических подходов, включая отношение общества к медиа, хронологические рамки этапов развития, ведущие педагогические стратегии (см. таблицы 3 и 4).

Таблица 3

Теоретические подходы к медиаобразованию в России

Общество и медиа	Исторический период	Педагогическая стратегия	Доминирующий теоретический подход
Как использовать медиа для образования и развития. Как защитить детей от вредного влияния медиа. Как использовать медиа в качестве пропаганды и агитации	Зарождение и становление медиаобразования в России (1900–1934)	Использование медиа как наглядного средства обучения. Ограждение детей от вредного влияния медиа	Инъекционный (защитный), идеологический
Как использовать медиа в качестве пропаганды и агитации. Как развивать практические умения и навыки владения медиа	Этап «практического» медиаобразования (1935–1955)	Обучение техническим умениям и навыкам владения медиааппаратурой. Пропаганда идеологии при помощи медиа	Идеологический, практический
	Возрождение медиаобразования (1956–1968)	Раскрытие образовательного, воспитательного и развивающего потенциала медиакультуры. Пропаганда идеологии при помощи медиа	Практический, идеологический, эстетический

Как осуществлять эстетическое развитие личности при помощи медиа. Как использовать медиа для пропаганды и агитации	Эстетически ориентированное медиаобразование (1969–1985)	Включение кинообразования и кинотворчества в систему эстетического (художественного) образования и воспитания. Пропаганда идеологии при помощи медиа	Эстетический, идеологический
Как развивать творческий и воспитательный потенциал личности на материале медиа	Медиаобразование в период «перестройки» (1986–1991)	Развитие творческого потенциала личности на материале медиа	Культурологический, эстетический, этический
Как развивать повышать медиакомпетентность, развивать медиаторчество о детско-юношеской аудитории. Как противостоять манипулятивному и негативному влиянию массовой медиа	Медиаобразование на рубеже веков: 90-е гг. XX в. – начало XXI в.	Развитие медиакомпетентности детской и молодежной аудитории средствами и на материале медиа. Развитие критического мышления путем анализа медиатекстов. Обучение разным формам самовыражения при помощи медиа	Культурологический, критический, социокультурный

Таблица 4

Теоретические подходы к медиаобразованию в Великобритании

Общество и медиа	Исторический период	Педагогическая стратегия	Доминирующий теоретический подход
Как сохранить культурное наследие нации в условиях экспансии массовой культуры	Становление кинообразования: 30-е – 40-е гг. XX в.	Защита от негативного влияния массовой культуры	Инъекционный (защитный) (моральный протекционизм)

Как развивать эстетические вкусы детей и молодежи на материале кино и ТВ	Формирование концепции «экранного образования»: 50-е – 60-е гг. XX в.	Знакомство учащихся с избранными произведениями экранного искусства и развитие эстетического вкуса	Эстетический (культурный протекционизм)
Как противостоять медийному манипулированию сознанием	Период идеологических и семиотических исследований: 70-е – 80-е гг. XX в.	Развитие критического мышления путем анализа медиатекстов	Критический (критическая автономия) Семиотический, идеологический (идеологический протекционизм)
Как воспитать активную личностную и гражданскую позицию юной аудитории при помощи медиа	Период интеграции медиаобразования в учебных заведениях: 80-е – 90-е гг. XX в.	Школьное обучение при помощи медиа. Анализ медиатекстов с опорой на ключевые понятия медиаобразования	Культурологический (подготовка детей и молодежи к жизни в демократическом обществе)
Как развивать медиакультуру, повышать медиакомпетентность, развивать медиаторчество детско-юношеской аудитории	Начало XXI в.	Развитие личности с помощью и на материале медиа	Культурологический, критический. (подготовка детей и молодежи к жизни в информационном обществе)

Как можно заметить, практически все теоретические медиаобразовательные подходы имеют синтезированный характер. Например, доминирующими подходами современного этапа развития британского медиаобразования выступают культурологический и критический. Кроме того, в современных исследованиях по медиаобразованию в Великобритании, в числе концептуальных основ британской медиапедагогике выделяются семиотический, практический и защитный подходы. Как показал анализ опыта ведущих британских меди-

педагогов и исследователей [Bazalgette, 1992; Bowker, 1991; Buckingham, 2003; Hart, 1998; Livingstone, 2006; Masterman, 1985], а также изучение деятельности британских медиаобразовательных центров, теоретическая база их медиаобразовательных программ – синтез вышеназванных концепций в различных вариациях, при этом доминирующие теории – практическая, культурологическая, а также теория развития критического мышления, и сопутствующие (в некоторых случаях) – семиотическая и защитная теории.

В основе современного медиаобразования в Великобритании лежит культурологическая парадигма, которая реализуется в сочетании с текстовым анализом медийной продукции, критическим анализом медийных репрезентаций, социологическим анализом индустрии медиа и медийной аудитории. Говоря о специфике обучения школьников критическому анализу, наблюдается очевидная тенденция перехода от абстрактного рассмотрения идеологических аспектов медиатекстов на занятиях, традиционно доминирующего в британском медиаобразовании прошлых лет, к более продуктивному критическому анализу и самоанализу вкусов, предпочтений и интересов самих учащихся в сфере медиа.

Ключевые теоретические концепции определяют цели и содержание современной медиаобразовательной стратегии в области развития медиакультуры, преимущественно, детской и молодежной целевой аудитории.

Концептуальную основу современной российской медиапедагогики составляет синтез эстетического, культурологического, критического, практического, социокультурного подходов, причем доминирующими на рубеже XX и XXI вв. выступают критический, культурологический и социокультурные подходы.

В современной российской медиапедагогике впервые характеристика основных медиаобразовательных моделей была представлена А.В. Федоровым и И.В. Чельшевой [Федоров, Чельшева, 2002]. Сравнительно-сопоставительный анализ зарубежных и отечественных теорий и моделей медиаобразования был представлен в исследованиях А.В. Федорова [Федоров, 2004, 2007, 2009]. В данных исследованиях представлена классификация медиаобразовательных моделей: образовательно-информационные, воспитательно-этические, практико-утилитарные и социокультурные, а также выявлено, что отечественные и зарубежные медиаобразовательные модели опираются на несколько теоретических платформ. Например, культуроло-

гический подход положен в основу моделей А.В. Спичкина, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, социокультурный – модели А.В. Шарикова; развития критического мышления – Л.С.Зазнобиной, А.В. Спичкина, А.В. Федорова и др.; семиотический – Л.С. Зазнобиной, А.В. Спичкина и др.; эстетический – Ю.Н. Усов, А.В. Федоров и др. Данная интеграция обусловлена целями и задачами каждой конкретной медиаобразовательной модели.

Информационный бум, ставший реальностью жизни нашего общества в последние годы, глобальное информационное пространство выступает одним из важнейших компонентов современной цивилизации, существенно расширяются рамки социокультурного и образовательного диалога. Совершенствование современных информационных технологий, интерактивное общение и взаимодействие с миром медиа, проникновение медиатехнологий во все сферы жизни современного человека стали привычными слагаемыми жизнедеятельности.

В настоящее время воспитательное и образовательное воздействие масс-медиа по своим масштабам и сферам распространения может поспорить с влиянием традиционной педагогики. Здесь можно согласиться со справедливым мнением В.А. Возчикова: «медиакультура – это доминирующая культура информационного общества, имеющая способом бытования деятельность традиционных и электронных средств массовой информации, воссоздающих социокультурную картину мира с помощью словесных, знаковых и визуальных образов; культура-универсум, вобравшая в себя функциональное многообразие массовой, народной, элитарной культур и их модификаций, онтологически укорененная в жизнедеятельности человека; культура-метасообщение о мировоззрении человечества» [Возчиков, 2007, с. 62]. Именно поэтому комплексное использование социально-воспитательных функций медиакультуры представляет особую важность в современном обществе.

К примеру, значительную роль в жизни подрастающего поколения выполняет образовательная функция медиакультуры, состоящая, как известно, в передаче информации, знаний, позволяющих оценивать и упорядочивать сведения, полученные из других источников, и ориентироваться в сложном потоке информации.

Неизменно актуальной остается реализация воспитательной функции, заключающаяся в передаче образцов жизни, примеров поведения, в пропаганде ценностей, отношений к миру, людям, к само-

му себе, в приобщении к культуре и искусству, к этическим, правовым, идеологическим и прочим нормам современного общества.

Кроме того, медиакультура становится в современных условиях важным средством развития творческого потенциала, способом освоения социокультурного пространства. Здесь немаловажную роль играет сама природа медиакультуры, которая в широком смысле представляет собой обширный пласт общей культуры, связанный со средствами массовой коммуникации, включает социально-культурные явления медиасферы, различные каналы передачи социокультурной информации (телевидение, пресса, радио, кинематограф, Интернет); и в то же время – определяет характер взаимодействия человека с миром медиа, включая восприятие и творческое самовыражение через коммуникационные средства.

Сегодня потенциал медиакультуры находит широкое применение в области образования и коммуникационных связей: быстро развиваются дистанционные формы обучения, позволяющие получить любой уровень образования; ширится сеть виртуальных картинных галерей, выставок, музеев, библиотек и т.д., общение через интернет приобрело вполне обыденный характер и т.п. Вместе с тем, современные читатели, зрители, пользователи медийных продуктов переходят в разряд потребителей медиа (медиауслуг, медиаресурсов и т.д.), и медиапространство становится особой сферой потребления и коммерциализации.

Масс-медиа все чаще используют приемы «смещения» жанров, стирания граней между реальными событиями и вымышленными фактами. Таких медиатекстов становится все больше, причем как на зарубежном, так и на отечественном рынке медиапродуктов. С вышеперечисленными тенденциями во многом связаны современные риски и угрозы медиапространства, с которыми сталкивается молодое поколение. К их числу можно отнести медийную манипуляцию (лоббирование интересов общественного мнения, недостоверную или искаженную информацию и т.п.), медианасилие и жестокость, медиааддикцию и т.п.

Опираясь на анализ многочисленных источников медиаинформации, А.П. Короченский систематизировал наиболее распространенные манипулятивные приемы современных медиа:

- схематизм, упрощение;
- тождество логического и алогического;
- деформацию отражения;

- отсутствие четко выраженных критериев различения поверхностных и глубинных взаимосвязей;
- ссылки на традицию, авторитет, прецедент, нормативность, божественную волю, мифологизм;
- воспроизведение картины мира через мифические оппозиции («добро – зло», «свой – чужой»);
- претензия на единственно верное внеисторическое объяснение явлений действительности на абсолютную правильность практических действий, вытекающих из этого объяснения;
- оценочно-ориентирующий характер медиатекстов;
- преднамеренность создания и др. [Короченский, 2002, с. 83–84].

В медийной манипуляции может использоваться целый ряд приемов, среди которых А.В. Федоровым выделены: «оркестровка» – психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины»; «селекция» («подтасовка») – отбор определенных тенденций: к примеру, только позитивных или негативных (искажение – преувеличение или преуменьшение данных тенденций); «наведение румян» (приукрашивание фактов); «приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных и т.д.); «трансфер» («проекция») – перенос каких-либо качеств (положительных, отрицательных) на другое явление (или человека); «свидетельство» – ссылка (не обязательно корректная) на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг; «игра в простонародность», включающая, к примеру, максимально упрощенную форму подачи информации [Федоров, 2004, с. 166].

Медиаследователи достаточно давно выражают озабоченность о том, что для многих потребителей характерна мозаичность восприятия, подмена творческого освоения мира подражанием, размытость эстетических границ между реальностью и виртуальным пространством экрана, что влечет за собой смещение духовно-нравственных и ценностных представлений о мире культуры. Для них все более значимыми становятся ценности потребления – как товарного, так и информационного. В этих условиях существенно возрастает актуальность решения задач сохранения культурной самобытности подрастающего поколения, связи самопрезентации в культуре медиа и сохранения собственной субъективности; соотнесения реального «Я» с виртуальной личностью (образом); определения границ между самопрезентацией, симуляцией и самоактуализацией в медиапространстве и т.п. Истинное обретение смысла культуры неразрывно связано с

процессом межкультурной коммуникации, диалогом, позволяющим человеку определить социокультурные и ценностные приоритеты в медиам мире.

В условиях, когда информационная среда одновременно выступает средством не только информации, но и дезинформации, современному подрастающему поколению необходимы умения критического осмысления и анализа произведений медиакультуры (фильмов, телепрограмм, сайтов, компьютерных игр и т.п.). Можно согласиться с Е.А. Бондаренко, что «разнородность, неточность, эмоциональная яркость информации, получаемой учащимися по каналам массовой коммуникации, образная природа языка средств массовой информации, наличие «скрытого смысла», низкий уровень профессионализма и общей культуры большинства медиатекстов, – именно эти факторы определяют опасность влияния «параллельной школы» на формирование картины мира. Здесь и возможность возникновения «информационных коконов», ограничивающих восприятие любой не соответствующей тематическим эталонам информации и ведущих к образованию «замкнутых» молодежных течений, неадекватных форм социального протеста (вплоть до терроризма); и неточные знания; и неправильное понимание «скрытого смысла» медиатекста, что приводит к формированию другой морали, другой этики, другой системы мотиваций, установок и ценностных ориентаций» [Бондаренко, 2013].

Большую озабоченность педагогов и психологов вызывают медианасилие и жестокость, оказывающих негативное влияние на подрастающее поколение. Но кроме медианасилия, которого предостаточно на телеэкране, современные дети и подростки нередко сталкиваются с ним и в Интернете: социальных сетях, блогах, на форумах и в чатах. Так, многие исследователи (С. Драгунов 2011; И.В. Вылегжанина 2011; Г.В. Солдатова 2011; В. Шляпников, Н. Меренкова 2010; И.В. Чельшева 2014 и др.) констатируют, что последние годы юные пользователи «Всемирной паутины» все чаще сталкиваются с такими явлениями, как троллинг и кибербуллинг.

Троллинг представляет собой размещение в Интернете информации провокационного характера. Это уже достаточно хорошо известное и вызывающее тревогу явление, получившее особенно широкое распространение в социальных сетях. В настоящее время существует множество классификационных характеристик так называемых «троллей», среди которых могут быть и сверстники жертвы, и взрослые люди. Разжигание конфликтов, дезинформация, психологические

атаки – вот далеко не полный перечень деятельности подобных пользователей.

Еще одно сравнительно новое негативное явление, связанное с троллингом – кибербуллинг. Это понятие определяется С. Драгуновым как «виртуальный террор, чаще всего подростковый. Получил свое название от английского слова bull – бык, с родственными значениями: агрессивно нападать, бередить, задирать, придирааться, провоцировать, донимать, терроризировать, травить» [Драгунов, 2011].

В числе серьезных негативных факторов, связанных с медиа, и получивших распространение последние годы, остается медиазависимость. Причем, рамки этого понятия постоянно расширяются. Если совсем недавно, говоря о медиазависимости, исследователи имели в виду игровую компьютерную и интернет-зависимость (интернет-аддикцию), то сегодня с этим понятием связаны и так называемая селфи-зависимость, и зависимость от социальных сетей.

Эти и другие отрицательные стороны, наряду с позитивными возможностями масс-медиа (доступность информационных ресурсов, образовательные возможности, общение, культурный обмен и т.п.), актуализируют внимание российских исследователей к проблемам медиабезопасности подрастающего поколения, которые становятся столь же важными для современного ребенка, как изучение основ безопасности жизнедеятельности в реальной жизни.

Неслучайно вопросы безопасного существования и сосуществования в медиамире все активнее обсуждаются в научных и общественных кругах. В некоторых российских школах проводятся уроки медиабезопасности, на которых учащихся знакомят с основными правилами безопасного поведения в Интернете, общения в социальных сетях и использования многочисленных он-лайн-программ и др. Все чаще информация по данной тематике размещается на школьных сайтах, становится темой родительских собраний, широко обсуждается в прессе, на ТВ, в интернете и т. п.

Однако, на наш взгляд, комплексное решение данной проблемы во многом зависит не только от своевременного информирования детей, подростков и их родителей о возможных опасностях медиа, но и от выработки стратегий развития медиакомпетентности подрастающего поколения, формирования духовных, нравственных детерминант личности, вовлеченной в медиaprостранство. Неслучайно последние годы существенно возрос интерес к медиапедагогике, ее возможностям в образовании, воспитании и развитии.

Медиаобразование выступает одним из путей приобщения подрастающего поколения к полноценному осмыслению медийной информации. Конечной целью медиаобразования является развитие медиакомпетентности учащихся и студентов, способствующей общению с медиа под критическим углом зрения, с пониманием значимости медиа в жизни. Поэтому в современной социокультурной ситуации назрела настоятельная необходимость не только в выявлении позитивных и негативных последствий влияния средств массовой коммуникации на воспитание и социальное формирование подрастающего поколения, но и определение наиболее перспективных медиапедагогических стратегий, позволяющих развивать у молодого поколения медиакомпетентность, критическое мышление, познавательные интересы, способствовать творческому освоению медиaproстранства. Можно согласиться со справедливым мнением С.Г. Корконосенко о том, что в настоящее время «все отчетливее оформляется подход к медиаобразованию как к долговременной общественно-просветительской деятельности, как к непрерывному развитию в обществе культуры восприятия и критической оценки СМИ – информационной культуры, основанной на демократических, гуманистических идеалах, уважении принципа многообразия» [Корконосенко, 2004]. Это предопределяет все возрастающий интерес отечественных и зарубежных исследователей к медиаобразованию, рассматриваемому все чаще не только в качестве педагогического направления, но и как социально-культурного феномена.

Недавно в России по инициативе сектора коммуникации и информации ЮНЕСКО было проведено исследование по проблемам информационной и медиаграмотности: «Концептуальная связь информационной грамотности и медиаграмотности», которое было осуществлено под руководством Н.И. Гендиной [Гендина, 2014]. В ходе проведенного исследования был выявлен ряд общегосударственных задач в сфере информационного и медиаобразования российских граждан, решение которых обуславливают необходимость осуществления государственных мер в организации информационной подготовки медиаобразования, среди которых наиболее важными выступают следующие:

- необходимо создание приоритетных национальных и региональных программ информационного и медиаобразования;
- необходима разработка национальных стандартов информационного и медиаобразования;

- необходимо включение информационной культуры и медиаграмотности в образовательные программы учебных заведений всех ступеней и уровней образования;
- необходима специальная подготовка педагогических и библиотечно-информационных кадров, обеспечивающих информационное и медиаобразование граждан [Гендина, 2014].

В связи с этим актуализируется проблема изучения и творческого применения опыта медиаобразования, накопленного отечественными и зарубежными медиапедагогами и исследователями.

Основными аспектами, требующими осуществления детального изучения, выступает в настоящее время дальнейшая разработка основных положений, составляющие социокультурную и теоретико-методологическую базу медиаобразования. Эта необходимость продиктована тем фактом, что медиаобразование – сравнительно молодая, динамично развивающаяся отрасль научного знания, теоретическая и методологическая база которой находится в стадии становления. Об этом свидетельствуют исследования по тематике медиаобразования последних лет, в которых прослеживается неоднозначное понимание терминологических и методологических аспектов.

Большинство медиапедагогов, как российских, так и зарубежных, высказываются в пользу определения, данного ЮНЕСКО: «Медиаобразование связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как:

- 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
- 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;
- 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
- 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
- 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции.

Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Федоров, 2005, с. 331].

Последние годы понятие медиакомпетентности все более тесно связывается с медиа-информационной грамотностью, необходимой современному человеку. По мнению И.В. Жилавской, медиа-информационная грамотность личности представляет собой «совокупность знаний, установок и навыков, которые позволяют человеку получать доступ к информации, анализировать, оценивать, использовать, создавать и распространять ее с максимальной продуктивностью в соответствии с законодательными и этическими нормами и соблюдением прав человека. Этот комплекс современных компетенций в области медиакоммуникаций позволяют человеку эффективно и в то же время экологично осваивать медиaprостранство» [Жилавская, 2014].

Трудно не согласиться с мнением о том, что медиа-информационная компетентность позволяет «эффективно применять технологии непрерывного образования, повышать свой профессиональный статус, а также вносить существенный вклад в развитие общества. МИ-грамотность следует рассматривать не только с позиций уровня образованности людей, но и в более широком контексте, охватывающем такие сферы жизни, как гражданское общество, политика и технологии, профессиональное само-определение, уровень благосостояния и многие другие. Такой широкий диапазон контекстов требует переосмысления роли и места медиа-информационной грамотности в системе социальных институтов, а также структуре интеллектуального ресурса личности. Поднимаясь в своем развитии, личность и общество переходят от медиа-информационной грамотности на уровень медиа-информационной культуры, как способа сохранения и преумножения ценностей общества, его культурного опыта и культурных норм, и, наконец, достигают высшего уровня – медиа-информационного мировоззрения» [Жилавская, 2014].

Личность развивается в деятельности, и чем богаче и содержательнее будет эта деятельность, тем больше возможностей создается для становления социально ценных отношений подрастающего поколения к явлениям окружающей действительности, для развития его

самосознания, самовоспитания духовных потребностей. В этих условиях чрезвычайно важным становится определение путей целенаправленного формирования образовательной среды, позволяющее в полной мере использовать современные педагогические технологии и способствующее реализации максимальной самостоятельности в различных видах деятельности, связанных с произведениями медиакультуры.

Проблемное поле медиаобразования затрагивает не только теоретические и методические исследования, касающиеся организации образовательного процесса в школе или в вузе. Сегодня, когда мы говорим о медиатизации общества в целом, одно педагогическое руководство процессом освоения медиапространства школьниками и студентами вряд ли сможет решить проблемы развития медиа- и информационной компетентности подрастающего поколения. Все более актуальными аспектами в этом процессе выступают проблемы повышения культуры общения с миром медиа не только детской, но и взрослой аудитории, развития медиатворчества и медиапоиска.

Представляется верным мнение Е.А. Бондаренко, которая выделила ряд основных областей реализации медиаобразовательного потенциала, освоение которого необходимо в школьной практике. Среди них:

- сфера обеспечения информационной безопасности личности (умение ориентироваться в медиапространстве, грамотно осуществлять навигацию, бороться с эффектами медиавирусом и интернет-аддикции);

- сфера поиска информации (умение составлять поисковые запросы, отбирать и фильтровать информацию, сохранять и изменять ее по заданным параметрам; важно здесь также осуществление и стимулирование потребности в новой информации);

- сфера восприятия и интерпретации медиатекста (восприятия, понимания, освоения контекста, умения воспринимать концепцию и скрытый смысл /скрытые смыслы/ медиатекста, умение выстраивать свою концепцию по поводу полученной информации);

- сфера медиатворчества (создания собственных медиатекстов – как самостоятельно, так и в соавторстве; от репродуктивного уровня – через креативный – к творческому);

- практическое освоение медиапространства (умения соблюдать этику общения в медиапространстве, понимать направленность медиатизированного диалога; степень участие в создании и функциони-

ровании медиапространства на различных уровнях – от локального (например, школьного) медиапространства до общемировых информационных сетей) [Бондаренко, 2014].

Результатом постоянно возрастающего интереса к проблемам внедрения медиаобразования выступает появление во многих странах мира, в том числе – и в России, научно-образовательных центров, которые активно занимаются исследовательской, методологической и методической проблематикой внедрения медиапедагогике в систему образования. Деятельность таких центров направлена как на осуществление теоретических и практических аспектов медиаобразования. А.В. Федоров отмечает: «В ряде НОЦ, созданных на базе домов молодежного творчества и досуговых центров, ориентированных на практическую составляющую медиаобразования, как правило, теоретическими и диагностическим аспектам уделяется гораздо меньшее внимание, чем в НОЦ, существующих на базе вузов или научно-исследовательских институтов» [Федоров А.В., Левицкая А.А., Челышева И.В. и др., 2012].

В ряде российских научно-образовательных центров, наряду с теоретическими, методологическими и методическими исследованиями, выдвигается задача подготовки педагогов к медиаобразовательной деятельности. Во многом актуальность этой задачи определяется тем, что в России профессиональной подготовке медиапедагогов до сих пор не уделяется должного внимания. Кроме того, в процессе образования, развития и воспитания трудно переоценить роль учителя, наставника. Несмотря на то, что «человек в век информации приобретает образование чаще на основе информационного потока с экрана, а не на основе систематического обучения» [Введение в экранную культуру, 2005, с. 13], от личной и социальной позиции педагога во многом зависит судьба будущих поколений. Неслучайно проблеме медиаобразования в педагогической деятельности посвящены работы многих отечественных (Е.А. Бондаренко, Е.Л. Вартановой, Я.Н. Засурского, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, И.В. Челышевой и др.) и британских исследователей – Дэвида Букин-гэма (D. Buckingham), Майкла Саймонза (Michael Simons), Тома Барэнса (Tom Barrance) и др.

Например, в научно-образовательном центре «Медиаобразование и медиакомпетентность» (руководитель центра – профессор А.В. Федоров), одним из важных векторов деятельности выступает работа с педагогическими кадрами по внедрению медиаобразования и

его компонентов в учебно-воспитательный процесс школ и высших учебных заведений. Функции научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» реализуются в процессе развития инновационных направлений научно-исследовательских разработок в области медиаобразования и медиакомпетентности; интеграции учебного потенциала вуза и научно-образовательного центра в области медиаобразования; создания условий для интеграции в российское и международное научно-исследовательское пространство и установление партнерских отношений с ведущими российскими и зарубежными научно-образовательными центрами в области медиаобразования и медиакомпетентности [Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В. и др., 2012].

Основная цель НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» направлена на развитие медиакомпетентности личности, под которой понимается «совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В. и др., 2012].

Деятельность научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» осуществляется в реализации следующих задач:

- 1) разработка теоретических и методологических основ развития медиаобразования;
- 2) создание научно-методологической базы для развития медиаобразования и медиакомпетентности различных возрастных групп населения;
- 3) создание научной основы мониторинга уровней медиакомпетентности аудитории различного возраста;
- 4) обеспечение подготовки квалифицированных специалистов и научно-педагогических кадров высшей квалификации на основе новейших педагогических технологий совместно с заинтересованными организациями;
- 5) развитие новых, прогрессивных форм инновационной деятельности, сотрудничества с научными и образовательными учреждениями, связанными с тематикой медиаобразования и медиакомпе-

тентности; научными, образовательными организациями, фондами и другими структурами с целью совместного решения важнейших научных и образовательных задач и др. [Федоров А.В., Левицкая А.А., Челышева И.В. и др., 2012].

Важной тенденцией деятельности российских научно-образовательных центров выступает проведение научных конференций, открытых семинаров, мастер-классов по тематике медиакультуры и медиаобразования, где педагоги могут обмениваться опытом медиаобразовательной деятельности, получить новые знания в области медиапедагогике, посетить занятия ведущих исследователей и практиков. Такая деятельность активно развивается в ряде российских центров (Москва, Екатеринбург, Таганрог и т.д.), и в ряде британских научно-образовательных центров.

Реализация целей и задач российских научно-образовательных центров также предопределяет тесное сотрудничество НОЦ с учреждениями и организациями, заинтересованными в совместной деятельности по подготовке педагогов вузов и учителей школ к внедрению медиаобразования. Да и к тому же, последние годы в России наблюдается все более активная заинтересованность образовательных учреждений в использовании различных медиаобразовательных технологий в учебно-воспитательном процессе.

Изучение основных разделов содержания медиаобразовательных программ Центра исследования детей, молодёжи и медиа в Лондонском университете (*Centre for the Study of Children, Youth and Media*) [<http://www.childrenyouthandmedia.org.uk>], Центра медиаобразования в Уэльсе (англ. *Media Education Wales*) [<http://www.mediaedwales.org.uk>], российского НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» позволили выявить близость их основных позиций. Так, в процессе их деятельности на первый план выдвигаются расширение культурного кругозора и аудиовизуального опыта аудитории; приобщение аудитории к произведениям авторского и экспериментального кино/видео; развития умений критического анализа произведений медиакультуры различных видов и жанров; создание возможностей для медиатворчества.

Еще одна важная задача как британских, так и российских научно-образовательных центров, состоит в создании научной основы мониторинга уровней медиакомпетентности как подрастающего поколения, так и педагогических кадров. К примеру, мониторинг выступает важным структурным компонентом российской синтетической мо-

дели НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность», входит в состав его образовательного и научно-исследовательского модулей, как в диагностическом, так и в результативном блоке. При помощи констатирующих экспериментальных методов мониторинговой системы, включающей анкетирование и тестирование по тематике медиа, медиаобразования, медиакультуре и т.п., определяются основные тенденции и перспективные направления дальнейшей работы по развитию медиакомпетентности аудитории.

Как показывает практический опыт работы с учителями и преподавателями вузов, многие из них владеют неплохими знаниями в областях, связанных с медиа, однако практическое применение и творческое освоение имеющихся знаний демонстрируют достаточно редко. Преимущественно, такие результаты связаны со слабой информационно-методической поддержкой педагогов по тематике медиаобразования, незнанием форм, приемов и технологий медиапедагогики и т.д. Мониторинг как раз и позволяет выявить наиболее существенные вопросы, которые должны быть решены в процессе подготовки педагога к медиаобразовательной деятельности. В большинстве случаев, педагоги достаточно активно включаются в освоение проблемного поля медиаобразования и на этапе финального мониторинга (итогового тестирования, анкетирования) после проведения занятий, демонстрируют довольно существенную положительную динамику по показателям развития медиакомпетентности.

Повторимся: профессиональной подготовки к медиаобразовательной деятельности подавляющее большинство российских педагогов не получает (за исключением нескольких вузов, где с 2002 года реализуется специализация 03.13.30 «Медиаобразование»). Соответственно, использование интегрированных, специальных или факультативных форм медиаобразования в своей практической деятельности, осуществляется многими педагогами на уровне интуитивного представления.

Наиболее перспективными задачами научно-образовательных центров в плане подготовки педагогических кадров к осуществлению медиаобразовательной деятельности, на наш взгляд, могут стать следующие:

- дальнейшая разработка научно-методологического, методического инструментария школьного и вузовского медиаобразования;
- работа по совершенствованию системы переподготовки педагогических кадров;

- использование опыта ведущих зарубежных и российских научно-образовательных центров в осуществлении и популяризации социально-значимых медиаобразовательных проектов, способствующих становлению правового, гражданского самосознания подрастающего поколения, развитию его интеллектуального и творческого потенциала;

- обеспечение преемственности школьного, вузовского и непрерывного медиаобразования граждан нашей страны;

- обеспечение необходимых условий для развития медиатворчества, создания собственных медиапродуктов в общеобразовательных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования.

Мы считаем, что далеко не последнюю роль в решении вышеперечисленных задач может сыграть изучение медиаобразовательного опыта западных стран, как с точки зрения выявления специфики медиаобразовательных компонентов в образовании, так и в определении общих тенденций дальнейшего развития.

Итак, проведенный анализ современного этапа медиаобразования в России позволил прийти к следующим ***выводам***.

В настоящее время в отечественной медиапедагогике выделяется несколько доминирующих теоретических медиаобразовательных подходов, среди которых наиболее важное значение имеют семиотический, культурологический, эстетический, этический, социокультурный, развития критического мышления и др. В отличие от зарубежных стран, эстетический подход не утратил своей актуальности в современном российском медиаобразовании. Изучение художественного своеобразия произведений медиакультуры, тесная взаимосвязь эстетического подхода с духовным, нравственным воспитанием, опора на творческий потенциал подрастающего поколения и другие положения, составляющие основу медиапедагогических подходов О.А. Баранова, И.В. Вайсфельда, Ю.М. Рабиновича, С.Н. Пензина, Ю.Н. Усова и др., представляют важный базисный компонент многих современных медиаобразовательных моделей, успешно реализующихся в России.

Современные подходы к медиаобразовательному процессу во многом предопределяются процессами, происходящими в глобальном информационном пространстве, связанными с совершенствованием современных информационных технологий, расширением рамок ин-

терактивного общения и взаимодействия с миром медиа, проникновением медиатехнологий во все сферы жизни современного человека. Взаимодействие человека с миром медиа, включая восприятие и творческое самовыражение через коммуникационные средства, становится привычным и обыденным явлением.

Медиакультура, представляющая собой обширный пласт общей культуры, связанный со средствами массовой коммуникации, все активнее проникает во все сферы жизнедеятельности, социально-культурные события, происходящие в современном обществе. К основным социокультурным тенденциям, характерным для современного медиaprостранства, относится все расширяющаяся сфера потребления и коммерциализации, многожанровость медиатекстов, размывание границ между реальными и виртуальными событиями.

К наиболее острым и существенным проблемам, связанным с рисками и угрозами современного информационного медиaprостранства, относят мозаичность восприятия, подмену творческого освоения мира подражанием, трансформацию эстетических, духовно-нравственных и ценностных представлений о мире современной культуры. К числу таких рисков можно отнести медийную манипуляцию, насилие и жестокость, которую демонстрируют медиаканалы, медиааддикцию и т.п. К примеру, с манипуляцией в медиaprостранстве связаны такие факторы как лоббирование общественного мнения, передача недостоверной или искаженной информации.

Определяющее значение в современной социокультурной ситуации имеет не столько владение информационными ресурсами, сколько способы ее реализации и творческое освоение. Комплексное решение данной проблемы во многом зависит не только от своевременного информирования детей, подростков и их родителей о возможных опасностях медиа, но и от выработки стратегий развития медиакомпетентности подрастающего поколения, формирования духовных, нравственных детерминант личности, вовлечённой в медиaprостранство, сохранение культурной самобытности человека, социализации в культуре медиа. Неслучайно последние годы существенно возрос интерес к медиапедагогике, ее возможностям в образовании, воспитании и развитии.

Большие перспективы дальнейшего развития медиаобразования связаны с деятельностью научно-образовательных центров, которые активно занимаются исследовательской, методологической и методической проблематикой внедрения медиапедагогике в систему образо-

вания. Деятельность таких центров направлена как на осуществление теоретических, так и практических аспектов медиаобразования, включая разработку обобщенных, синтетических моделей медиаобразования, на основе которых возможно дальнейшее развитие научно-методологической базы медиаобразования и медиакомпетентности различных возрастных групп населения; тесное сотрудничество с учреждениями и организациями, заинтересованными в совместной деятельности по подготовке педагогов вузов и учителей школ к внедрению медиаобразования.

В числе важных и первостепенных задач российских медиаобразовательных центров – подготовка квалифицированных специалистов и научно-педагогических кадров высшей квалификации к медиаобразовательной деятельности на основе новейших педагогических технологий; развитие новых, форм инновационной деятельности, сотрудничества с медиаобразовательными научными и образовательными учреждениями, организациями, фондами и другими структурами с целью совместного решения актуальных задач медиаобразования; создание научной основы мониторинга уровней медиакомпетентности как подрастающего поколения, так и педагогических кадров и т.п.

Медиаобразование выступает как важный социокультурный фактор, неотъемлемая часть основных прав каждого гражданина на свободу самовыражения и права на информацию, инструмент поддержки демократии. Данные позиции относительно роли медиаобразования отечественных исследователей во многом обусловлены документами ЮНЕСКО, в которых определены возможности медиаобразования: использовать массовую коммуникацию в социуме для развития коммуникационных способностей; обеспечения знания того, как анализировать и создавать медиатексты; определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; получить возможность свободного доступа к медиа.

2.2. Тенденции и перспективы развития российского медиаобразования: использование лучших традиций британской медиапедагогики

Современная российская медиапедагогика в условиях глобализации информационного и образовательного пространства и реформирования системы образования все более активно вовлекается в процесс интеграции и обмена медиапедагогическим опытом со многими странами мира. Об этом свидетельствуют многочисленные международные проекты, целый ряд симпозиумов и конференций по проблематике медиаобразования, совместные разработки в области методик и технологий медиаобразования школьников и студентов и т.п. Важное значение в определении тенденций и перспектив развития российского медиаобразования имеет использование лучших традиций британской медиапедагогики – одного из лидеров мирового медиаобразования. Проведенное исследование современной британской медиаобразовательной системы свидетельствует о том, что Великобритания, в числе немногих западноевропейских стран, сумела продвинуться в области повышения медиаграмотности граждан. Медиаобразование стало «компонентом формального образования, доступным всем детям, (...) неотъемлемой частью учебной программы на каждой ступени школьного обучения» [European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World, Para. 18].

Как свидетельствует проведенный историко-педагогический анализ, концептуально-методологические основы медиаобразования в Великобритании были заложены еще в середине прошлого века. Современное британское медиаобразование представляет собой 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 медиатекстов, процесс обучения различным формам самовыражения при помощи медиа. В контексте британского медиаобразования обеспечение объективной свободы, социокультурной и политической автономии личности невозможно без целенаправленной подготовки подрастающего поколения к жизни в современном медийном обществе, где информационная культура и медиакомпетентность – необхо-

димые условия, гарантирующие практическую реализацию основных демократических свобод личности, потенциально защищающие человека от разного рода манипуляций со стороны медиа. По мнению британских медиапедагогов, медиаобразование должно обеспечивать «активную позицию и деятельность личности, которая приводит к творческому преобразованию культуры и общества, и как результат, – личность становится более сознательным (критически мыслящим) социальным существом» [Colwell, 2005, p. 1]. Таким образом, медиаобразование рассматривается британскими педагогами в широком социокультурном аспекте как один из важных факторов демократизации общества.

Для современного британского медиаобразования традиционно актуальным остается акцент на развитии критического мышления школьников в отношении медиа, на расширении социокультурного опыта детско-юношеской аудитории в сфере медиакультуры, а также на стимулировании творчества школьников в медийной сфере. Эти компоненты играют ключевую роль в развитии медиаграмотности детей и молодежи.

Между тем проблема опасностей и рисков, которым подвергается молодое поколение в медиaprостранстве, заботит британских педагогов и исследователей не меньше, чем российских. Уже достаточно широко известно, что дети входят в «группу риска», наиболее подверженную воздействию некачественной продукции масс-медиа. Особенно чувствительны к негативным эффектам масс-медиа школьники младшего возраста, у которых только начинает формироваться личностная система ценностей и отношений. Низкокачественная медиапродукция в отдельных случаях выступает в качестве своеобразного «катализатора» девиантного поведения у подростков, имеющих склонность или предрасположенность к тем или иным формам асоциального поведения. Современная детская медийная аудитория наиболее часто подвергается различным рискам в социальных сетях (чаты, всплывающие рекламные окна и пр.). Не теряют своего влияния на детей и молодежь и такие доступные масс-медиа, как телевидение, Интернет, компьютерные игры, видеофильмы, мобильные телефоны, которые, как известно, пользуются большой популярностью у подрастающего поколения.

В процессе проведенных в последние годы британских исследований было выявлено, что медиа могут наносить как моральный ущерб юной аудитории, так и оказывать влияние на стратегии поведения, фи-

зиологическое и эмоциональное состояние, формирование предвзятого мнения по отношению к определенным событиям, создание устойчивых стереотипов мышления и т.п. Так, исследователями приводятся следующие характеристики: «изменение формы поведения, в частности, как растущую склонность причинять зло окружающим людям (например, агрессия, тактика запугивания, расизм, преследование) или себе (например, анорексия, заниженная самооценка, суицид)» [Livingstone, Hargrave, 2006, p. 59].

Говоря о вреде, который может быть причинен ребенку в результате контакта с небезопасными медиа-ресурсами, исследователями упоминаются эмоциональные, психологические и социальные факторы. Так, к эмоциональной сфере относят расстройство, депрессию, страх и др.); к психологическим факторам – стресс, зависимость, низкую самооценку, агрессия и пр.), к социальным – остракизм, потерю друзей [Livingstone, 2013, p. 21].

При этом, моральный ущерб, наносимый медиа, может проявляться как на уровне отдельного индивидуума, так и на уровне группы или всего социума, иметь краткосрочный и долгосрочный эффект.

Как и в России, особую актуальность проблемы медиабезопасности в Великобритании приобрели в связи с растущей ролью Интернет в учебной и внеучебной жизни школьников. С одной стороны, всемирная сеть Интернет – наиболее доступное и удобное средство массовой коммуникации, но с другой стороны, – это наименее регулируемое и практически анонимное средство виртуального общения, вследствие чего, многие педагоги выражают серьезные опасения, связанные с широким доступом к большому массиву потенциально опасной для детей информации. В числе наиболее распространенных рисков, связанных с небезопасным медиаконтентом Интернет, британскими исследователями выделяются следующие:

- 1) просмотр медиаконтента сексуального характера;
- 2) сетевой буллинг (кибербуллинг);
- 3) реальная личная встреча с виртуальным знакомым;
- 4) получение интернет-сообщений интимного содержания;
- 5) медиаконтент негативного или асоциального характера, содержащий призывы к групповой агрессии, суициду, наркомании и пр. [Livingstone, Staksrud, Kjartan, 2013, p. 48].

Неслучайно последние годы Детский фонд ООН в качестве одного из приоритетных направлений своей деятельности считает «поддержку исследований онлайн рисков и безопасности детей и молодежи, создание благоприятных условий для развития гражданской ответст-

венности в мире цифровых технологий, а также внедрение программ по повышению сознательности детей и стимулированию коммуникации и развития посредством инфокоммуникационных технологий» [Livingstone, Bulger, 2013, p. 5].

В Великобритании существует целый ряд профессиональных организаций, в функции которых в числе прочего входит обеспечение информационной безопасности граждан: «Управление по телекоммуникациям» (OFCOM), «Центр по борьбе с эксплуатацией и защите детей в Интернете» (СЕОР), Ассоциация медиаобразования Англии и Уэльса (МЕА), Шотландская ассоциация медиаобразования (AMES), и другие.

С целью выявления степени и характера негативного влияния масс-медиа на юную аудиторию в настоящее время британские исследователи проводят ряд социально-педагогических исследований, по данной проблематике реализуются различные исследовательские проекты, в том числе и международные. В качестве примера можно привести проект «Дети Европы Онлайн» (EU Kids Online), реализованный в 2013 году. В проекте был проанализирован опыт пребывания детей и молодежи в Интернет, а также связанные с этим проблемы детской интернет-безопасности. Координаторами данного проекта выступили С. Ливингстоун и Л. Хэддон, сотрудники Лондонской школы экономики и политологии.

Так как данный касается, прежде всего, потенциальных рисков, с которыми детско-молодежная аудитория сталкивается в социальных сетях (а на сегодняшний день именно этот сектор является одним из самых популярных и наиболее используемых среди онлайн-услуг), в поле исследования попадают следующие вопросы:

1) С какими рисками и формами вреда могут столкнуться юные пользователи сети Интернет?

2) Каково соотношение потенциальных рисков и фактического вреда, наносимого социальными сетями юным пользователям всемирной паутины?

3) Кто подвергается большей опасности: дети с более высоким уровнем цифровых навыков и опыта работы в социальных сетях, или начинающие интернет-пользователи с низким уровнем цифровой грамотности?

Анализ содержания онлайн-рисков, которым подвергается детско-юношеская аудитория интернет-пользователей, выявленных в данном проекте [Livingstone S., Kirwil L., Ponte C. & Staksrud E., 2013], представлен нами в таблице 5.

**Содержание онлайн-рисков, которым подвергается
детско-юношеская аудитория интернет-пользователей**

Тип онлайн-рисков	Содержание медиаконтента	Степень вероятности риска в процессе взаимодействия детской аудитории с Интернет
Риски, связанные с содержанием медиа ресурсов	Контент порнографического или сексуального характера	19,6%
	Контент насильственного или агрессивного характера	15,3%
	Неприемлемый контент	7,5%
	Страшный контент	3,4%
	Контент со сценами насилия и крови	2,2%
	Контент, рекламирующий наркотики	1,9%
	Рекламный контент	1,6%
	Контент, содержащий информацию о причинении себе вреда (анорексия, булимия) или суициде	1,5%
	Порнография с насилием	0,9%
	Контент, прозывающий к расизму	0,8%
	Контент, вызывающий отвращение	0,4%
	Контент, принижающий чувство собственного достоинства	0,3%
Риски, связанные с контактами	Угроза неприемлемого контакта	5,6%
	Возможность неприемлемого сексуального контакта	3,2%
	Лица, выдающие себя за других людей	1,8%
	Фактический или предпринятый неприемлемый контакт	0,9%
	Личные встречи после онлайн -знакомства	0,5%
	Фактический или предпринятый неприемлемый контакт сексуального характера	0,5%
	Доступ к личным данным посторонних пользователей	0,3%

Окончание таблицы 2

	Контент с идеологическими, религиозными, экстремистскими призывами	0,2%
Риски, связанные с поведением	Различные формы агрессивного поведения	5,1%
	Буллинг	4,7%
	Нежелательное/неприемлемое поведение	3,9%
	Несанкционированная попытка доступа к личным данным	2,3%
	Лица, которые наносят вред своими высказываниями репутации	1,8%
	Обмен изображениями или фотографиями	1,2%
	Обмен личными данными	0,7%
	Сексуальная агрессия или рассылка неприемлемых сообщений интимного содержания (секстинг)	0,7%
Другие особые риски	Вирусы	2,1%
	Спам	2,0%
	Всплывающие рекламные окна	1,5%
	Недостаточный уровень интернет-безопасности в целом	0,5%
	Риски, связанные с поиском надежной информации	0,4%
	Риски, относящиеся к аппаратному или программному компьютерному обеспечению	0,3%
	Проведение большого количества времени в Интернете	0,3%
	Азартные онлайн – игры	0,2%
	Несоблюдение правил онлайн - безопасности	0,2%
	Риски, связанные с вредом для здоровья пользователя	0,1%
	Нелегальное скачивание информации	0,1%

Результаты, полученные британскими исследователями, свидетельствуют о том, что конкретное содержание весьма широкого диапазона опасностей в сети Интернет зависит от целого ряда факторов:

1) небезопасное содержание того или иного сайта (небезопасный медиаконтент);

2) потенциальная угроза неприемлемого контакта (виртуального или реального) юного пользователя с опасным медиконтентом или виртуальным знакомым;

3) угрозы, исходящие от других медиапользователей в Интернете в адрес ребенка;

4) угрозы, заложенные разработчиками вредоносных программ, кибератаки (кибертерроризм);

5) угрозы, связанные с причинением вреда здоровью пользователей, разные формы интернет-зависимости.

Кроме того, в процессе реализации проекта был выявлен весьма интересный факт: бытующее мнение о том, что компетентные медиапользователи более защищены от рисков в Интернете, чем их менее сведущие в интернете сверстники, является ошибочным. На деле, пользователи с более высоким уровнем цифровой компетенции сталкиваются с бóльшим объемом онлайн-рисков (в процентном соотношении эта цифра значительна, и составляет 30–45%) [Livingstone, Staksrud, Kjartan, 2013, p. 48].

Иными словами, оказалось, что само по себе владение компьютерной техникой вовсе не означает, что юный пользователь не может столкнуться с такими проблемами как троллинг, кибербуллинг или просмотр медиатекста неподобающего содержания. Цифровая грамотность и высокий уровень владения компьютерной грамотностью, и даже достаточный опыт работы в Интернете, никоим образом не гарантируют защиту пользователя от потенциального риска и связанного с ним вреда, так как главный вопрос заключается не в том, как часто или как долго пользователь находится в сети, а в том, каким образом он использует медиаконтент.

В поле зрения современных британских исследований, касающиеся вопросов взаимодействия детской аудитории с масс-медиа, остаются актуальными следующие проблемы:

1) Можно ли измерить вред, причиненный онлайн?

2) Как достичь баланса между потенциальными онлайн преимуществами и рисками?

3) Каким образом возможно регулировать медиаресурсы? Зачем и кто их должен регулировать?

4) Как помочь родителям научить своих детей безопасному поведению в Интернете? и т. п.

Так или иначе, будущее решение этих проблем может осуществляться в двух направлениях:

- 1) путем усовершенствования так называемой «социотехнологической среды» (онлайн-окружения) людей;
- 2) путем повышения стойкости и иммунитета юных пользователей к онлайн-рискам и сопутствующим им формам вреда.

На наш взгляд, данный путь особенно актуален для родителей, учителей и воспитателей, так как именно на них лежит вся ответственность за развитие медиаграмотности детей и молодежи. Неслучайно все более важная роль в медиапросвещении отводится в Британии и системе образования, и семейному воспитанию. В числе первых обратил внимание на важную роль участия родителей школьников в процессе медиаобразования Л. Мастерман [Masterman, 1985]. Вслед за Л. Мастерманом многие медиапедагоги, и исследователи совершенно справедливо полагают, что необходимо создавать условия, позволяющие различным группам зрительской аудитории размышлять и аргументировать свою мотивацию выбора определенного жанра медиапродукции и анализировать собственную реакцию на просмотр той или иной медиапродукции. В педагогическом контексте воспитательный эффект повышается, если в семье ребенка взрослые небезразличны к тому, что дети смотрят или слушают в свободное время. Более того, важно, чтобы в семье существовала устойчивая традиция обсуждения содержания и качества произведений медиакультуры.

Также Л. Мастерман неоднократно подчеркивал необходимость совместной работы педагогов и профессионалов в сфере масс-медиа. Соглашаясь со справедливым мнением британского педагога, отметим, что для решения основных задач медиапросвещения и массового медиаобразования не только в Великобритании, но и в России актуален поиск путей и развитие эффективных способов взаимодействия государственных структур, медиаиндустрии, учителей, воспитателей, родителей, всего гражданского общества. Эта проблема чрезвычайно актуальна и для современного российского медиаобразования.

Поэтому назрела необходимость обеспечения не только безопасного пребывания детей и подростков в сети Интернет, но и максимального использования позитивного потенциала медиакультуры. В данном случае речь идет о политике просвещения, иначе говоря, о медиаобразовании. Иными словами, решение проблемы лежит в плоскости медиапедагогики, связано с развитием медиакомпетентности личности, которая, как известно, существенно отличается от сугубо практической компьютерной/цифровой грамотности пользователя.

По сути, российские ученые придерживаются аналогичного мнения о защитном и развивающем потенциале медиапросвещения детей и молодежи: «медиаобразование может эффективно применяться для того, чтобы нейтрализовать воздействие «экранного насилия» на несовершеннолетнюю аудиторию» [Федоров, 2004, с. 166].

И хотя в британской научной литературе нет единого общепринятого определения медиаграмотности в силу разнообразия теоретических и практических подходов к медиаобразованию, ведущие исследователи (Д. Букингэм, К. Бэзэлгэт, Л. Мастерман и др.) единодушно считают, что результатом медиаобразования выступает развитие медиакомпетентности молодого поколения.

Реализация цели развития медиаграмотности (медиакомпетентности) на практике – сложная задача, которая не имеет однозначного решения. В частности, британские педагоги стремятся разрешить следующую дилемму: с одной стороны, согласно статье 13 «Конвенции о правах ребенка», «ребенок имеет право свободно выражать свое мнение; это право включает свободу искать, получать и передавать информацию и идеи любого рода, независимо от границ, в устной, письменной или печатной форме, в форме произведений искусства или с помощью других средств по выбору ребенка» [Convention on the Rights of the Child, 1990, art. 13].

Согласно статье 17, для реализации этого неотъемлемого права государства-участники Евросоюза должны создавать необходимые условия, «чтобы ребенок имел доступ к информации и материалам из различных национальных и международных источников, особенно к такой информации и материалам, которые направлены на содействие социальному, духовному и моральному благополучию, а также здоровому физическому и психическому развитию ребенка» [Convention on the Rights of the Child, 1990, art. 17].

В этом смысле задачи современного британского медиаобразования рассматриваются в следующем контексте:

1) помочь ребенку освоиться в многообразном мире медиа, стать уверенным медиапользователем (*практический подход*);

2) расширить кругозор ребенка, познакомить его с различными видами и жанрами медиа, с произведениями медиакультуры, развивать медиатворчество с целью саморазвития и самовыражения ребенка (*культурологический подход*).

С другой стороны, в «Конвенции» содержится призыв к разработке «надлежащих принципов защиты ребенка от информации и материа-

лов, наносящих вред его благополучию» [Convention on the Rights of the Child, art. 17].

В данном контексте *задачи медиаобразования* связаны:

1) с обучением юной аудитории и их родителей правилам безопасности при взаимодействии с различными медиа, повышение информационной грамотности населения (*защитный подход*);

2) с развитием у юной аудитории критического отношения («критической автономии») к продукции масс-медиа; развитие умений анализа, оценки и интерпретации медийной информации (*критический подход в сочетании с семиотическим*).

Такой широкий спектр задач значительно осложняет процесс медиаобразования, и в то же время делает его разносторонним. Но в целом, сущность массового медиаобразования сводится к балансу задач по «максимизации возможностей» (например, образовательные, информационные возможности, возможности для участия в общественной жизни, для творческого самовыражения и др.) и «минимизации рисков» (медиа манипулирование, агрессия и насилие на экране, утечка информации, кража личных данных и др.) в процессе коммуникации аудитории с медиа [Livingstone, Haddon, 2009].

Об активизации интереса в Великобритании к медиаобразованию может свидетельствовать открытие в последние годы специализированных школ средней ступени с углубленным изучением медиа и искусства (*mediaartsschools*) и значительное увеличение доли медиапрактики в школах. Кроме того, проблемы медиапедагогики исследуются в ряде ведущих британских центров, многие из которых главной целью своей деятельности считают повышение медиаграмотности населения в эпоху цифровых технологий, а также формирование инфокоммуникационной грамотности / компетентности граждан с акцентом на информационной безопасности детей и взрослых. К их числу можно отнести Отдел развития медиаграмотности (*Media Literacy, OFCOM*) при британском Управлении по телекоммуникациям, Центр онлайн-вой защиты детей от эксплуатации (*СЕОР*) и др.

Британский государственный подход к организации медиаобразования, основанный на признании медиаграмотности (критической грамотности в отношении медиа) в качестве ключевой компетенции XXI века, свидетельствует о поддержке массового медиаобразования, в том числе включения интегрированного медиаобразования в систему формального и неформального образования на всех ступенях обучения,

а также развития автономного медиаобразование на старшем этапе обучения.

Например, изучение современной ситуации развития медиаобразования в Великобритании позволило нам выявить ряд прогрессивных принципов реализации массовой медиаобразовательной деятельности по направлению интегрированного медиаобразования. В частности, важным шагом в развитии интегрированного медиаобразования в школах Британии выступила разработка предметного содержания, предложенная Д. Букингэмом [Buckingham, 2003, pp. 90–96], представленная в таблице 6.

Таблица 6

***Предметное содержание интегрированного
медиаобразования в школе
[Buckingham, 2003]***

Учебная дисциплина	Предметное содержание медиаобразования
Родной язык и литература	<ul style="list-style-type: none"> – экономические операции индустрии печати / прессы, и ее интеграция с другими медийными отраслями; – роль рецензий на книги, рекламы, литературных конкурсов, книжных магазинов и клубов как средств распространения книг потенциальным читателям; – медийное создание / поддержка репутаций (или «бренда») отдельных авторов (ныне здравствующих и ушедших из жизни); – особенности экранизаций печатных текстов в разных исторических периодах и обстоятельствах, для различной аудитории; – относительные возможности и ограничения различных медиа (например, в строении характеров персонажей, в авторской точке зрения, атмосфере, и т.д.); – репрезентация / переосмысление фактов и мнений в документальной печати и других медиатекста; – репрезентации (или их отсутствие) различных социальных групп в печатных текстах, связанные с социальной позицией авторов; – целевые аудитории для рекламы (дизайн, язык, используемый на суперобложках, на витринах магазинов); – читательские предпочтения различных аудиторий, влияние аудитории на выпуск новых публикаций, объем тиражей
Современные иностранные языки	<ul style="list-style-type: none"> – изучение того, как медиа в стране изучаемого языка использует устную разговорную лексику, например, в рекламе; – сравнение медиатекстов и агентств медиа в других странах и в своей стране;

	<ul style="list-style-type: none"> – изучение того, как медиа передают текущие события в изучаемой стране (например, международные новости в газетах или спортивных программах); – представление национальной идентичности в медийных сообщениях (включая открытки и туристские брошюры); – пути и способы, которыми те же самые медиатексты распространяются в различных странах
История	<ul style="list-style-type: none"> – представление исторических событий и периодов в различных жанрах медиатекстов, документальных и художественных; – использование медиатекстов в качестве примера при изучении истории, изучение интерпретации их значимости в медиатекста; – изучение различных исторических источников и рассказов очевидцев, анализ медийной репрезентации исторических событий; – изучение того, как исторические личности использовали медиа в целях захвата власти и установления политического влияния
Точные и естественные науки	<ul style="list-style-type: none"> – методы, используемые создателями медиатекстов для отражения научных процессов и природы; – представление ученых и научно-технического прогресса в популярной медиакультуре; – представление научного знания в медиатекста, анализ медийных репрезентаций; – анализ того, как доверие к науке используются в рекламных передачах; – научные процессы, задействованные в определенных технологиях медиа (видео или создание фильма)
Музыка	<ul style="list-style-type: none"> – взаимосвязь монтажа и музыкального решения фильма или передачи; – использование различных музыкальных жанров для создания определенной атмосферы и эмоциональной реакции аудитории; – изучение того, как различные жанры музыки «сгруппированы» и передаются различной аудитории по радио и другим медиа; – связь музыкальной индустрии с другими областями медийной промышленности; – использование визуальных изображений в рекламе и музыкальных программах для создания имиджа исполнителя

Так как медиаграмотность рассматривается в качестве ключевой компетенции каждого гражданина страны, право на медиаобразование

фактически закреплено в национальном учебном плане и является частью некоторых обязательных предметов школьной программы. Поддержка автономного медиаобразования заключается во включении элективных курсов в программы старших классах некоторых школ, а также во внеучебных заведениях разных типов.

Наиболее активное развитие интегрированного и автономного медиаобразования осуществляется в учебных заведениях, расположенных в Лондоне и крупных городах страны, где качественный уровень и степень развития медиаобразования значительно выше благодаря более благоприятным условиям, сложившимся для реализации медиаобразовательных проектов и программ: наличие крупных медиаобразовательных центров, студий, творческих мастерских, клубов и пр.

Активному развитию медиаобразования в Великобритании способствует рассмотрение данного явления в единстве двух взаимосвязанных аспектов:

1) медиаобразование понимается как неотъемлемое право каждого гражданина, вне зависимости от возрастных, гендерных, этнических, культурных, религиозных и др. особенностей. Медиаобразование в качестве частного / *индивидуального блага*, способствует улучшению качества жизни граждан, развитию личности, самовыражению, участию в общественной жизни;

2) медиаобразование как общественное / экономическое благо, выступает важным фактором, потенциально способствующий экономическому прогрессу и развитию экономики страны.

К примеру, в официальных документах британские эксперты подчеркивают «важность медиакоммуникационного сектора, его решающую роль в развитии национальной экономики и индустриального будущего страны», в связи с чем настаивают на «необходимости создания специальных программ по образованию, развитию необходимых навыков и умений, повышению медиаграмотности граждан, которые позволят каждому члену общества воспользоваться всеми выгодами цифровой революции» [Report of the Digital Britain Media Literacy Working Group, 2009, p. 5].

Постепенному повышению массовости медиаобразования в Великобритании также во многом способствует ряд объективных факторов:

1) включенность медиаобразования в систему формального и неформального образования, интеграция медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность аудитории;

2) охват широкой целевой аудитории, реализация медиаобразовательных программ / проектов и курсов;

3) общественно-государственная поддержка (информационная, ресурсная, политическая, финансовая) медиаобразовательного движения, в том числе, и финансовая поддержка национальных медиаобразовательных центров;

4) массовый характер деятельности британских медиаобразовательных центров по повышению медиаграмотности граждан страны.

Общественно-государственный характер массового медиаобразования в Великобритании обусловлен тем, что здесь достаточно сильны либерально-демократические традиции и институты гражданского общества. В частности, это выразилось в том, что первые формы медиаобразования в Великобритании возникли именно по инициативе активной педагогической общественности.

На современном этапе общественный характер медиаобразования выражается, главным образом, в степени активного участия широкой общественности (в возрастном и профессиональном смысле) в деятельности различных британских медиаобразовательных организаций и ассоциаций. Степень участия государства (в том числе – финансового) в них различна. Наиболее важное доказательство заинтересованности государства в воспитании медиакомпетентных граждан заключается во включении медиаобразования в национальный учебный план средних общеобразовательных учреждений страны. Немаловажная заслуга в этом достижении и принадлежит прогрессивным британским педагогам-энтузиастам, которые долгие годы добивались интеграции медиаобразования в программы обязательных школьных дисциплин.

В целом, современная система британского медиаобразования включает следующие структурные компоненты:

- массовое формальное медиаобразование;
- неформальное медиаобразование;
- предметное медиаобразование;
- межпредметное медиаобразование;
- основное (базовое) медиаобразование;
- медиаобразование взрослых.

Преимущество в британском медиаобразовании достигается включением (правда, не повсеместно) медиаобразовательного компонента в образовательные программы / курсы на разных уровнях формального образования: *дошкольное, среднее* (начальное, общее сред-

нее), *профессиональное* (начальное, средне-профессиональное, высшее) и *последипломное* медиаобразование. Это свидетельствует об относительной непрерывности медиаобразования.

Массовое формальное медиаобразование в Великобритании начинается в раннем школьном возрасте и продолжается на более поздних уровнях образования. Оно представлено в следующих организационных формах:

- *интегрированная*, с рядом обязательных предметов школьной программы;

- *автономная*: элективные экзаменационные курсы по изучению медиа для старшеклассников.

Особая роль современной системе британского медиаобразования отводится неформальному медиаобразованию – различным формам медиапрактики, выходящим за пределы школы (в местных образовательных центрах, в Интернете, в рамках общественных проектов и т. д.).

Реализация неформального медиаобразования в Великобритании осуществляется по нескольким направлениям:

- работа с молодежью;
- общественная работа;
- детское и молодежное медиатворчество;
- коллективная видеосъемка: создание фильмов / телепередач, кинолабораторий, проведение мастер-классов по созданию произведений медиакультуры.

Неформальное медиаобразование призвано способствовать воспитанию будущих медийных профессионалов. При этом детско-юношеская аудитория имеет широкие объективные возможности для социокультурного развития и творческого самовыражения при помощи медиа: участие в детско-юношеских творческих конкурсах, фестивалях, образовательных проектах и программах в сфере медиаобразования (например, ежегодная премия «First Light Awards»); участие в работе школьных кино клубов, творческих мастерских / лабораториях в сфере мультимедиа (детско-юношеская творческая мастерская «The Nerve Centre: Multi-media Arts»); электронные журналы для школьников по медиакультуре (электронный журнал «MediaMagazine»), интернет-сайты (сайт «Film Street») и т. д.

Межпредметное медиаобразование выступает существенным компонентом школьного общеобразовательного учебного плана. уделяется Большое внимание уделяется межпредметной интеграции, направ-

ленной на развитие интегративно-целостной личности, способной анализировать, переносить и обобщать знания из разных предметных областей (в контексте медиаобразования – кино, ТВ, литература, музыка, изобразительное искусство, история и др.). При этом медиаобразование выступает в роли своего рода «метапредмета», системообразующего основы развития культуры личности в целом, и медиакультуры – в частности, т.к. оно влияет на формирование системы ценностей личности, развивает критические умения учащихся и выработку самостоятельных обоснованных оценочных суждений, способствует формированию их нравственно-эстетических взглядов.

Предметное медиаобразование носит в Великобритании необязательный характер. Наиболее активное развитие оно получило в системе общего среднего образования. Предметное медиаобразование может носить формальный или неформальный характер, реализовываться в качестве изучения отдельных учебных предметов, либо осуществляться за пределами образовательных учреждений (в киноклубах, творческих лабораториях, студиях и пр.). Преимущественно, неформальное предметное медиаобразование имеет практико-ориентированный характер и охватывает аудиторию разных возрастов.

Основное (базовое) медиаобразование осуществляется в британских учреждениях формального образования, то есть традиционного школьного и послешкольного. Оно направлено на приобретение учащимся умений активного медиакомпетентного и критически мыслящего пользователя и реализуется через их участие в разработке и реализации того или иного медиаобразовательного проекта. Основное (базовое) медиаобразование является активной формой медиаобразования, хотя это не исключает соответствующей теоретической и аналитической подготовки школьной аудитории.

Медиаобразованию взрослых в британской медиапедагогике также уделяется важное значение. В процессе медиаобразования взрослых решается комплекс взаимосвязанных задач:

- 1) включение граждан в мир цифровых технологий (обеспечение всеобщего доступа к цифровым технологиям);
- 2) развитие навыков и умений в сфере цифровых технологий, необходимых для работы и в жизни;
- 3) развитие цифровой медиаграмотности (формирование способности использовать, понимать и создавать цифровой медиаконтент) [Report of the Digital Britain Media Literacy Working Group, 2009, p. 9].

В Великобритании существует целый ряд организаций, которые занимаются медиаобразованием взрослой аудитории, реализуя свою деятельность в следующих направлениях:

1) организация дополнительного неформального медиаобразования (повышение квалификации в сфере медиа). Этой проблемой занимаются Отдел образования при Британском киноинституте, Центр исследования детей, молодежи и медиа в Лондонском университете, Национальный центр кинообразования «FilmEducation», Центр английского языка и медиа и др.;

2) организация массового неформального медиаобразования. Здесь наиболее активное участие принимает Отдел развития медиаграмотности (MediaLiteracy, OFCOM) при британском Управлении по телекоммуникациям.

Основопологающими условиями успешной реализации британского массового медиаобразования можно считать опору на демократический и диалоговый характер.

В британской педагогической медиапрактике о реализации демократического принципа свидетельствует:

1) разнообразие учебных / внеучебных медиаобразовательных программ и курсов для учащихся, педагогов и лиц, заинтересованных в дальнейшем медиаобразовании;

2) вариативность форм и методов организации и проведения медиаобразовательного процесса у педагогов;

3) комплексный характер изучения медиакультуры. На практических медиаобразовательных занятиях могут изучаться различные медиа (аудиовизуальные медиа, печатные медиа, инфокоммуникационные медиа, включая Интернет) и широкий спектр медиапродукции разных жанров.

Наиболее полная характеристика диалогического принципа британского медиаобразования была сформулирована Л. Мастерманом: «медиаобразование пытается изменить отношения между учителем и учащимися, давая им возможность для размышления и диалога; медиаобразование – это, скорее, диалог, чем дискуссия; медиаобразование в основном активно и призвано развить более открытых и демократичных педагогов; медиаобразование – это множество новых путей деятельности и применение их в новых областях. Это предмет критического исследования и диалога, в ходе которых новые знания активно приобретаются педагогами и учащимися» [Masterman, 1998].

Контент-анализ содержания современных учебных программ и экзаменационных курсов, связанных с изучением медиа в системе школьного британского образования показал, что интегрированное медиаобразование входит в ряд обязательных предметов начальной и средней школы. Так, медиаобразовательные компоненты включаются в изучение ряда предметов словесности: английского языка и литературы, валлийского языка, ирландского языка; входит в программы дисциплин художественного цикла: искусство и дизайн; социальных дисциплин: обществоведение (Modern Studies / Social Studies / Citizenship).

В Англии, Уэльсе и в Северной Ирландии медиаобразование интегрировано в курс английского, а также ирландского языка и в иные традиционные дисциплины в качестве одного из «ключевых элементов» образовательного стандарта (Media Awareness). Формальное образование в Северной Ирландии содержит минимум по медиаобразованию и основывается на изучении «ключевых понятий» медиаобразования (по английской методике), при этом спектр медиа довольно широк – печатные медиа, кино, ТВ, радио, мультимедиа и Интернет. Выпускники средней школы в возрасте 16–18 лет могут изучать элективные экзаменационные курсы по медиакультуре (MovingImage Arts, Journalism). Развитию медиаобразовательного движения в Северной Ирландии содействует Ассоциация медиаобразования Северной Ирландии (NIMEA), Комиссия по делам кино и ТВ Северной Ирландии (NIFTC) и национальное агентство по делам кино и ТВ ('Northern Ireland Screen').

Кроме того действующий национальный образовательный стандарт по родному языку в Англии и Уэльсе для учащихся средней школы в возрасте 11–16 лет содержит в разделе обучения чтению конкретные требования по изучению медиатекстов. Также ссылки на медиаобразование присутствуют в целом ряде других учебных дисциплин как гуманитарного, так и естественно-научного цикла.

Начиная с 14 лет учащиеся могут изучать автономные элективные курсы по медиакультуре (Media Studies, Film Studies, Applied Media и др.). Экзамены по этим курсам можно сдавать, в том числе и на продвинутом уровне на получение сертификата о среднем образовании в возрасте 16–18 лет.

Экзаменационный материал по медиакультуре имеет практически идентичную структуру, включающую три обязательных компонента:

- 1) введение в медиаобразование (изучение «ключевых понятий» медиаобразования);
- 2) текстуальный анализ / медиакритику;
- 3) медиапрактику (создание творческого медиапроекта).

Хотя система школьного образования в Шотландии имеет собственную специфику, медиаобразование, также как в Англии и Уэльсе, интегрировано в курсы некоторых обязательных школьных дисциплин (предметы словесности, обществоведение, предметы художественного и естественно-научного цикла). Несмотря на некоторые отличия, медиаобразование основано на традиционной системе шести «ключевых понятий», и направлено как на развитие у школьников коммуникативных способностей на уровне межличностного и опосредованного общения (с помощью медиа), так и на развитие критической грамотности. Старшеклассники имеют возможность изучать элективные курсы по медиакультуре на получение Шотландского свидетельства о среднем образовании в возрасте 15–16 лет (Media Studies, Creative Digital Media) и на повышенном уровне в возрасте 16–17 лет (Media Studies, Communication and Media). Шотландские медиапедагоги на протяжении последних десятилетий активно разрабатывают различные подходы к медиаобразованию. Для этих целей были созданы Шотландская ассоциация медиаобразования (AMES), Шотландский совет по кинематографии (SFC) и национальное агентство по делам кино и ТВ Шотландии ('Scottish Screen').

В целом, современное развитие цифровых технологий позволило вывести на более высокий уровень качество британского школьного медиаобразования: оно осуществляется в опоре на личный опыт детей в сфере медиа, направлено на развитие критического понимания медиатекстов, предоставляет подрастающему поколению возможности для познания творческого потенциала медиатехнологий в плане личностного саморазвития и самовыражения. Об этом свидетельствуют исследования ведущих британских медиапедагогов: Bazalgette C. (1992); Bowker J. (1991); Buckingham D., (2003); Hart A., (1998); Livingstone S. (2006); Masterman L., (1985) и др., а также научно-практическая деятельность британских медиаобразовательных центров.

Деятельность медиапедагогов в школах Великобритании реализуется в трех основных направлениях:

1) учителя строят свою работу с учетом культурных предпочтений и интересов школьников (ТВ, кино, социальные связи), чтобы повысить их мотивацию и обогатить учебный процесс;

2) учителя развивают инфокоммуникационные навыки и умения школьников, вовлекая их в процесс создания творческих проектов с использованием медиа (создание фильма, фотографии и пр.);

3) учителя расширяют представление школьников о коммерческой стороне медиапроизводства, о предвзятом освещении событий в масс-медиа, об этнических или гендерных стереотипах, характерных для масс-медиа.

К сожалению, тем учителям, которые пытаются соединить в своей практике все три направления работы, зачастую удается реализовать несколько ограниченных по времени учебных проектов вместо того, чтобы сделать медиаобразование постоянным (действительно интегрированным) компонентом учебной программы школьного курса. Лишь незначительная часть британских учителей осознает, что массовое медиаобразование призвано одновременно расширить культурный опыт, развить навыки и умения критического анализа, оценки и интерпретации медиатекстов, а также творческие способности школьников в рамках школьного учебного плана, обеспечивая тем самым, постепенное формирование медиакомпетентности школьников. К тому же, медиаобразование в британском национальном учебном плане по-прежнему занимает периферийное место, вследствие чего качество и уровень школьного медиаобразования всецело зависят от личной заинтересованности учителей-энтузиастов, так как этот сектор образования не включен в национальные тесты и не подвергается инспекции со стороны министерства образования. Между тем, число выпускников, желающих сдавать экзамен по медиакультуре, постоянно растет, поэтому школы оказываются перед проблемой поиска квалифицированных специалистов в данной сфере, а также перед проблемой перераспределения бюджетных средств на приобретение учебных материалов и технического оборудования.

Школы заинтересованы в организации экзаменационных курсов по медиакультуре, так как они могут привлечь большее количество выпускников, за обучение которых они могут рассчитывать на дополнительное государственное финансирование. Однако некоторые представители администрации школ, в целях экономии средств, привлекает для ведения медиаобразовательных курсов учителей родного языка и литературы, которым необходимо повышать свою квалифи-

кацию для обеспечения качества медиаобразования. Многие школы неохотно оплачивают учителям курсы повышения квалификации и освобождают их от проведения занятий на время их обучения. Все эти факты, бесспорно, оказывают отрицательное влияние на развитие школьного медиаобразования.

По данным британской национальной службы приема абитуриентов в университеты и колледжи (University and College Admissions Service – UCAS), которая основана на единой системе подачи заявлений, в настоящее время 115 вузов Великобритании предлагают студентам курсы на степень бакалавра, так или иначе связанных с изучением медиа [http://www.ucas.ac.uk/about_us/stat_services/].

В британской системе высшего образования по подготовке медийных профессионалов можно выделить три группы учебных курсов, связанных с изучением медиа: курсы, которые изучаются на социологических факультетах с акцентом на изучении теории медиа и медиакритики и не включают медиапрактику; курсы, которые читаются на факультетах искусства и дизайна с акцентом на творческую и художественную составляющую; курсы, которые преподаются на профессионально-технических факультетах, где готовят медийных профессионалов (инженеров звукозаписи, журналистов, специалистов по рекламе и пр.).

Кроме того, в настоящее время во многих британских вузах наблюдается устойчивая тенденция включать в программу обучения смешанные или «комбинированные» курсы для получения степени бакалавра или магистра. К примеру, в британском университете в г. Чичестере, графство Суссекс (University College Chichester), из 38 курсов на степень бакалавра есть только один автономный курс, посвященный изучению медиа ('MediaStudies'). Остальные курсы на степень бакалавра по медиакультуре носят смешанный характер: 'Fine Art and Media Studies', 'History and Media Studies', 'Media Production and Media Studies', 'Media Studies and Music', 'Dance and Media Studies', 'Eng& Creative Writing and Media Studies', 'English and Media Studies' и др.

Важной задачей британского образования уже долгое время остается и подготовка профессионалов медиасферы к медиаобразовательной деятельности. В этом процессе неизменно актуальными остаются положения выдвинутые Л. Мастерманом еще в 1985 году: «обучающиеся медийные работники должны осознавать более широкий смысл создаваемых ими репрезентаций, а также понимать те

сложные способы и приёмы, при помощи которых они [репрезентации] читаются и используются аудиториями. Существует острая необходимость включения медиаобразования в программы по подготовке медийного персонала наравне с обучением собственно медиапроизводству, хотя бы потому, что как профессионалы в конечном итоге они будут работать в учреждениях, которые далеки от этих проблем» [Masterman, 1985].

В настоящее время задачи профессионального медиаобразования решаются многими британскими университетами. Среди вузов, предлагающих курсы по медиа, одним из самых престижных в Великобритании является университет Вестминстера в Лондоне (Westminster University). Факультет медиа, искусства и дизайна (School of Media, Art and Design – MAD) признан ведущей европейской школой по подготовке профессионалов в области медиа.

Например, курс по медиакультуре (Media Studies, BA) для получения степени бакалавра в университете Вестминстера – старейший курс по медиа в Великобритании, в основе которого лежит принцип «обучения через практику» ('education through practice'). Отсюда цель данного трехгодичного курса: воспитание «критически мыслящих практиков» ('reflective critical practitioners'), которые владеют не только навыкам профессиональной деятельности на должном уровне, но «умением критически осмыслить воздействие результатов своей работы на аудитории, клиентов и общество» [Haig, 2004].

Теоретический компонент выступает неотъемлемой частью программы обучения в университете Вестминстера и заключается в развитии у студентов критического понимания индустрии медиа, медийной продукции и аудитории; предполагает анализ медиатекстов, а также понимание взаимосвязи медиа, общества и техники. Важно отметить, что существенное отличие данного курса по изучению медиа от аналогичных курсов узкопрофессиональной направленности, заключается в том, что данный курс предполагает не только знакомство с медиапроизводством (media production), но и изучение теории медиа (media education).

Особое внимание уделяется в Великобритании развитию медиаобразования в педагогических вузах. Педагогов в области медиаобразования готовят сегодня многие британские колледжи высшего образования и университеты (University of London, University of Southampton, King's College London, University of Stirling, Glasgow University, University of Ulster, Queen's University и др.). Будущих

учителей знакомят с теорией и практикой медиаобразования, с современными технологиями медиаобразования по системе «шести ключевых понятий», с возможностями использования цифровых технологий в процессе медиаобразования школьников.

В университетах Англии существует только один курс для будущих педагогов в рамках аспирантуры «Медиаобразование и родной язык», выдающий удостоверение о профессиональной переподготовке учителей.

Университет в Стерлинге (англ. *University of Stirling*) успешно готовит медиапедагогов. В университете Глазго (англ. *Glasgow University*) в рамках магистратуры по педагогике предлагаются факультативные курсы по медиаобразованию.

Средства массовой коммуникации изучаются в нескольких шотландских вузах (в Эдинбургском университете и др.). В Шотландии учреждена дополнительная учительская квалификация по медиаобразованию специально для учителей, которые в прошлом не получили профессиональной квалификации в области медиа.

Описание современной британской системы массового медиаобразования было бы неполным без характеристики ведущих британских научно-образовательных центров в области медиапедагогики, таких как: 1) Отдел образования при Британском киноинституте (Лондон); 2) Исследовательский центр «Дети, молодежь и медиа» в Лондонском университете; 3) Отдел развития медиаграмотности при британском Управлении по телекоммуникациям; 4) Национальный центр кинообразования «FilmEducation» (Лондон); 5) Центр английского языка и медиа (Лондон); 6) Центр медиаобразования в Уэльсе (Кардифф); 7) Национальное объединение киноклубов «Film Club» (Лондон); 8) Центр кино- и медиаобразования детско-юношеской аудитории «First Light Movies» (Бирмингем); 9) детско-юношеская творческая мастерская «The Nerve Centre: Multimedia Arts» (Дерри, Северная Ирландия); 10) Ассоциация медиаобразования Англии и Уэльса (Лондон); 11) Шотландская ассоциация медиаобразования (Абердин); 12) Отдел образования при Шотландском национальном агентстве по делам кино и телевидения (Глазго); 13) Отдел образования при национальном агентстве по делам кино и телевидения Северной Ирландии (Белфаст).

Изучение деятельности современных британских НОЦ в области медиапедагогики показал, что, несмотря на некоторые различия и специфику, они обнаруживают ряд общих характеристик: большая

часть современных центров медиаобразования расположена в Лондоне, либо в других крупных городах страны; больше половины ведущих медиаобразовательных центров были основаны до 2000 года; в основном имеют дифференцированные источники финансирования (госбюджет, гранты, региональные и национальные фонды и др.), хотя некоторые находятся полностью на самофинансировании. Основная цель центров медиаобразования, как правило, носит многоаспектный характер, однако, в целом может быть обобщена тезисом – подготовка подрастающего поколения к жизни в глобальном медийном обществе путем формирования медиаграмотности / медиакомпетентности детей и молодежи.

Целевая аудитория, на которую ориентируются центры, имеет широкий возрастной и профессиональный диапазон. Значительную часть аудитории составляют учащиеся образовательных учреждений разных типов, педагоги, ученые. Отсюда приоритетные сферы применения медиаобразовательных программ – детско-юношеские учебные и внеучебные учреждения разных типов, курсы повышения квалификации педагогов, а также учреждения дополнительного образования и досуговой деятельности, включая сферу семейного образования и развитие самообразования британских граждан.

Основные задачи деятельности британских центров медиаобразования довольно разнообразны, но в целом преобладают те, которые в максимальной степени способствуют повышению уровня медиакомпетентности различных слоев населения: обучение аудитории восприятию и критическому анализу медиаконтента; организация курсов повышения квалификации по медиаобразованию для педагогов; поддержка фестивального и киноклубного движения и др.

В числе первостепенных задач общего характера – повышение статуса медиаобразования, широкая интеграция медиаобразования в контексте формального и неформального образования, повышение качества и оптимизация школьного медиаобразования, сближение медийных профессионалов и медиапедагогов. Задачи более частного порядка связаны с развитием медиакультуры и медиатворчества детей и молодежи, с приобщением школьников к киноискусству, развитием их творческих и критических способностей, а также с поддержкой и продвижением юных талантов в сфере кино/медиапроизводства и пр. При этом можно выделить общие задачи для научно-образовательных центров любого типа: учебно-методическая и исследова-

тельская работа, организация и проведение конференций (курсов, семинаров, мастер-классов и т.п.), издательская деятельность.

Организационные формы, применяемые в британских центрах медиаобразования, направлены на интеграцию медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность аудитории; повышение квалификации педагогов в сфере кино- и медиаобразования; поддержку кино клубов / творческих мастерских для школьников и молодежи; проведение различных мероприятий, творческих конкурсов, посвященных киноискусству для школьников и учителей; организацию образовательных курсов, открытых семинаров, мастер-классов, тренингов, конференций, фестивалей, конкурсов по тематике медиаобразования; издание монографий и учебно-методических пособий; реализацию пилотных проектов по тематике медиаобразования совместно со школами и местными органами образования. В распоряжении британских педагогов и учащихся находятся образовательные сайты, электронные версии журналов по тематике медиаобразования, киноархивы и национальные кинофонды, электронные библиотеки, лаборатории, студии и пр.

Сравнительный анализ деятельности британских и российских научно-образовательных центров в области медиаобразования (частично представленный в предыдущем параграфе), позволил выявить ряд сходных тенденций. К их числу можно отнести: осуществление теоретических, методологических и методических разработок, направленных на развитие медиакомпетентности, критического мышления, творческого самовыражения в сфере медиа; оказание методической и практической помощи медиапедагогам образовательных учреждений разных типов и т.п.

Одной из важных задач британских, как и российских научно-образовательных центров, выступает работа с педагогическими кадрами. Эта деятельность, к примеру, успешно осуществляется одним из самых известных научно-образовательных центров в Великобритании – Отделом образования при Британском киноинституте. Британский киноинститут традиционно играет ключевую роль в развитии британского медиаобразования. Главный акцент его деятельности базируется на изучении экранных медиаискусств (кино, видео и ТВ). Британский киноинститут успешно сотрудничает с другими организациями в области медиаобразования – Управлением по телекоммуникациям (OFCOM), организацией «Film Education», Британским советом по кинематографии, Ассоциацией медиаобразования (Англия и

Уэльс, МЕА), Ассоциацией медиаобразования Северной Ирландии (NIMEA), Шотландской ассоциацией медиаобразования (AMES) и др.

Цель деятельности центра состоит в предоставлении широких возможностей для изучения кино, ТВ и видео, а также стимулировании обсуждения и открытие новых знаний об этих медиа [<http://nationfilmtheatre.org>], а среди основных задач – усиление важности изучения медиа для отдельной личности и для британской культуры в целом; повышение медиакомпетентности/медиаграмотности в масштабе страны; включение вопросов медиаграмотности в повестку дня педагогов, политиков, предпринимателей и широкой общественности [<http://www.bfi.org.uk/about/whatwedo.html>]; привлечение широкой зрительской аудитории к знакомству с разнообразными жанрами кино; повышение статуса медиаобразования в контексте формального и неформального образования, на всех уровнях образования; количественное и качественное увеличение специализированных курсов медиаобразовательной направленности по подготовке педагогических кадров (главным образом, для учителей средней школы и педагогов вузов) [Specialised Exhibition and Distribution: Education. A Report for the Film Council, 2001, p. 8].

Центр осуществляет культурно-просветительскую, издательскую и консультативную деятельность, выступает организатором проведения конференций и образовательных программ (дистанционных курсов, летних школ, семинаров, мастер-классов, тренингов для педагогов по тематике медиаобразования). Важными результатами деятельности центра становится издание учебно-методических пособий по медиаобразованию, реализация различных медиаобразовательных проектов, создание медиаобразовательных веб-сайтов для учителей и т.п. Благодаря активной деятельности Британского киноинститута более 1000 учителей уже прошли курс по методике использования кино как элемента грамотности. Институтом была разработана специальная программа «Lead Practitioner Scheme» (2005–2006), которая помогла местным органам образования утвердить курсы по повышению медиаграмотности в их школах.

Еще один НОЦ в Великобритании, целевой аудиторией которого выступают педагоги – Центр английского языка и медиа (англ. *The English and Media Centre*). Основной целью деятельности Центра английского языка и медиа выступает «повышение качества и эффективности интеграции медиаобразования в предметы словесности в школах» [Михалева, 2010, с. 39], а наиболее важными задачами являются

такие структурные компоненты, как оптимизация процесса интеграции медиаобразования в предметы словесности в британских школах путем осуществления учебно-методической и консультативной поддержки учителям в организации медиаобразовательных занятий на различных этапах обучения; повышение квалификации школьных учителей в области интегрированного медиаобразования; обмен педагогическим опытом.

Важной областью деятельности центра выступает учебно-методическая и консультативная поддержка учителей в организации медиаобразовательных занятий; повышение квалификации школьных учителей в области интегрированного медиаобразования. Кроме того, результаты деятельности «*The English and Media Centre*» реализуются в осуществлении ряда образовательных программ для учителей (курсов, семинаров, форумов и пр.) по тематике медиаобразования; организации пилотных медиаобразовательных проектов совместно со школами и местными органами образования.

Всего в рамках дополнительного образования по данным Британского киноинститута в Великобритании насчитывается 7560 курсов по медиа и мультимедиа для желающих повысить свою профессиональную квалификацию [www.bfi.org.uk/education/courses/media-courses/]. В Северной Ирландии медиаобразовательные программы (англ. *Media Studies, Media Arts, Film Studies*) предлагаются учителям-таких университетах, как Ольстерский университет (*University of Ulster*) и университет в Белфасте (*Queen's University*) [A Wider Literacy: the Case for Moving Image Media Education in Northern Ireland, p. 34]. В частности, в 2002 году 45 учителей начальной и средней школы прошли курсы подготовки в области медиаобразования по программе «летней школы» в одном из ирландских педагогических университетов — *Stranmillis University College*. Также профессиональные курсы и мастер-классы по медиаобразованию для учителей и работников образования регулярно проводит национальное агентство по делам кино и ТВ «Northern Ireland Screen» [<http://www.northernirelandscreen.co.uk>]. Курсы по истории и теории массовой коммуникации читаются в нескольких вузах страны.

Кроме того, учебные курсы и мастер-классы по медиаобразованию для учителей и работников образования регулярно проводят и различные британские организации, содействующие развитию медиаобразования, и научно-образовательные центры: Британский киноинститут, «Film Education», Ассоциация медиаобразования (Англия

и Уэльс), Ассоциация медиаобразования Северной Ирландии, Шотландская ассоциация медиаобразования, Центр медиаобразования в Уэльсе и др.

Подготовка британских педагогов неслучайно признается важной задачей научно-образовательных центров, так как интерес подрастающего поколения Великобритании к медиасфере находится на неизменно высоком уровне. Об этом могут свидетельствовать следующие цифры: согласно официальной статистике около 33 % выпускников британских школ в возрасте 18 лет (т.е. около 400 000) поступают в вузы, при этом число курсов по изучению медиа и медиакультуры на получение учёной степени варьируется в пределах 8 000 – 30 000 в зависимости от определения понятия «медиа» в этих вузах. Существенное отличие предлагаемых курсов по изучению медиа заключается в том, что часть из них является курсами теоретической (академической) подготовки, а остальные курсы посвящены практике профессиональной подготовки медийных специалистов [www.bfi.org.uk/education/courses].

Популярность курсов по медиа и медиакультуре объясняется тем, что по статистическим данным британской ассоциации «The Association of Graduate Careers Advisory Services» (AGCAS), оказывающей консультативную поддержку выпускникам вузов по вопросам дальнейшей профессиональной деятельности, медиакомпетентные выпускники вузов имеют больше возможностей для успешного трудоустройства в будущем, чем их сверстники просто со степенью в области социальных и гуманитарных наук: около 3/4 выпускников от общей массы (2/3), которые устраиваются на работу в течение полугода после окончания вуза, как правило, владеют медиаграмотностью. Работодатели предпочитают нанимать медиаграмотных сотрудников, поскольку они считают их лучше подготовленными, способными легко адаптироваться к меняющимся условиям и использовать полученный опыт в различных ситуациях, возникающих в профессиональной деятельности.

Реализация вышеуказанных подходов и тенденций британского медиаобразования стала возможной благодаря целому ряду *факторов и объективных условий*:

- 1) обязательное общественное признание необходимости медиаобразования и государственная поддержка массового медиаобразования; признание медиаграмотности / медиакомпетентности наравне с традиционной грамотностью;

2) понимание медиаобразования в широком контексте – как «процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники», а не исключительно как компьютерную / цифровую грамотность, и тем более не как обучение с помощью медиа;

3) повышение мотивации и компетентности педагогов в области медиаобразования;

4) повышение уровня информационно-образовательной среды учебных заведений, улучшение материально-технической базы и учебно-методического оснащения медиаобразовательного процесса в школах, постоянная модернизация средней школы.

Вместе с тем, известный британский медиапедагог Д. Букингем считает, что, несмотря на большое количество социокультурных исследований в современной британской научной литературе по проблеме взаимодействия аудитории и медиа, которые появились в первые годы нынешнего столетия, остается достаточно большой круг вопросов, требующих дополнительного изучения и анализа. Среди них Д. Букингем отмечает ряд проблем, не теряющих актуальность и в наши дни, и требующих своего разрешения как в Британии, так и в России:

1) влияние технологий современной мобильной связи, которая все больше приобретает статус сугубо личной или частной формы коммуникации;

2) влияние компьютерных видеоигр, требующих «непосредственного вовлечения» участников игры по сравнению с так называемыми стационарными масс-медиа, чьи зрители / слушатели выступают в роли «сторонних наблюдателей»;

3) воздействие рекламы, а также восприятие содержания рекламных сообщений представителями различных культур или религий (либо социальных меньшинств), для которых некоторые элементы презентации или содержания рекламного сообщения, вступая в противоречие с их традициями, могут оказаться совершенно неприемлемыми или даже оскорбительными;

4) определение т.н. «групп риска» с повышенной вероятностью негативного воздействия со стороны недобросовестных масс-медиа; характер взаимодействия детской аудитории и интерактивного теле-

видения, а также характеристика реакции детей на новые жанры медиа, например, «реалити-шоу»;

5) характер интерактивного взаимодействия юных пользователей в сети Интернет, их реакция на определенные информационные ресурсы, их оценка надежности найденной информации и др. [Buckingham, 2004].

Как показал проведенный анализ основных тенденций современной британской медиапедагогике, система медиаобразования в Великобритании не лишена недостатков (небольшое количество часов, отведенных на изучение медиакультуры в школе; нехватка медиапедагогов; необязательный характер медиаобразования и др.), тем не менее, она доказала свою состоятельность и выступает как вполне приемлемый компромисс в сложившихся социокультурных и образовательных условиях. Именно с этими факторами связана актуальность изучения и внедрения лучшего опыта британской медиапедагогике российскими педагогами и исследователями в области медиакультуры и медиаобразования.

Исследование социально-педагогических условий реализации медиаобразовательной деятельности в Великобритании позволяет выделить следующие прогрессивные аспекты современного массового медиаобразования:

1) британский государственный подход к организации медиаобразования, основанный на признании медиаграмотности (критической грамотности в отношении медиа) в качестве ключевой компетенции XXI в.;

2) интеграция медиаобразования в контексте формального и неформального образования на всех ступенях обучения; автономное медиаобразование на старшем этапе обучения;

3) создание необходимых условий и возможностей для профессионального совершенствования педагогических кадров в области медиаобразования (проведение семинаров, мастер-классов, курсов, летних школ для учителей по тематике медиаобразования); внедрение медиаобразования в программы подготовки студентов педагогических вузов;

4) объединение усилий ученых, медийных профессионалов и практикующих педагогов в сфере медиаобразования, постоянный обмен опытом;

5) реализация пилотных проектов по тематике медиаобразования по инициативе национальных центров медиаобразования совместно со школами и местными органами образования;

б) британская методика медиаобразования на основе ключевых понятий / концепций («агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «языки медиа», «аудитории медиа» и «репрезентации медиа»);

7) критический подход к изучению современного медиаконтента; акцент на развитии медийного творчества и гражданской ответственности школьников.

Заметим, что влияние британских медиаобразовательных подходов на развитие медиапедагогики в России имеет определенные исторические и социокультурные предпосылки. Несмотря на интерес российских педагогов к зарубежному, в том числе британскому, опыту медиаобразования, Россия до начала 90-х гг. прошлого века была относительно закрытым для Запада обществом. К примеру, первые публикации ведущих британских экспертов в области медиаобразования в российской научной литературе появились только в начале 90-х гг. XX в. [Бэзэлгэт, 1995; Мастерман, 1993].

Тем не менее, некоторые российские исследователи в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. предпринимали попытки обобщения мирового опыта медиаобразования [Усов, 1989; Шариков, 1990]. К примеру, Ю.Н. Усов в своем диссертационном исследовании представил краткий анализ работ иностранных медиапедагогов [Усов, 1989], который свидетельствовал о корректном понимании ключевых концепций медиаобразования в мире: развитие самостоятельного мышления, критического отношения к окружающей действительности, развитие медиавосприятия и медиаграмотности, понимание особенностей функционирования медиа в социуме и т.д.

Имея представление об основных направлениях медиаобразования на Западе, в большей степени направленных на формирование критического мышления и медиаграмотности, Ю.Н. Усов оставался верным традиционной для российской медиапедагогики «эстетической концепции» медиаобразования, ориентированной преимущественно на развитие художественного восприятия и эстетического вкуса аудитории.

Как известно, эстетический подход трактуется устаревшим и несостоятельным некоторыми зарубежными медиапедагогами (Р. Кьюби, Л. Мастерман, Р. Хоббс и др.). В частности, как мы уже отмечали выше, критике британского эксперта медиаобразования Л. Мастермана был подвергнут эстетический подход, основанный на избирательном принципе и ориентации на лучшие образцы искусства [Мастерман, 1993(а), с. 22]. Однако позиция Юрия Николаевича Усова представляется нам

вполне понятной, так как изучение высокохудожественных произведений искусства всегда было важной составляющей российского образования. Здесь нам представляется справедливым мнение А.В. Федорова о том, что «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, которые в большинстве случаев основаны 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» [Федоров, 2007].

Но, несмотря на расхождения в мнениях британских и российских исследователей по данному вопросу, во многих позициях медиапедагогике двух стран солидарны. К примеру, в отношении к единству теоретического и практического компонентов медиаобразования, которое, как известно, выступает важной составляющей медиаобразовательных моделей Л. Мастермана, Ю.Н. Усова, О.А. Баранова, Ю.М. Рабиновича, С.Н. Пензина, А.В. Федорова, А.В. Спичкина и многих других.

Одним из ключевых моментов медиаобразования по Л. Мастерману выступает акцент на практическую составляющую, неразрывно связанную с аналитической деятельностью учащихся, выступающей как средство развития у них критического понимания медиа в опоре на личный опыт. Здесь также можно найти сходные позиции с точкой зрения российских медиапедагогов. Например, с позицией Ю.Н. Усова, который рассматривал медиаобразование как систему использования «средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника. Сама система развития в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей» [Основы..., 1998, с. 55]. А.В. Шариков также определяет медиаобразование неразрывной связи аналитических и практических компонентов: медиаобразование – обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знания в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования вспомогательных средств в преподавании других областей знания, таких,

как, например, математика, физика, география и т.п.» [Шариков, 1991, с. 3].

Данный аспект является не единственным среди целого ряда близких позиций медиапедагогов Британии и России. Сюда можно отнести и актуальность развития медиакомпетентности подрастающего поколения, и многочисленные вопросы методики и технологии медиаобразовательного процесса, и проблемы значимости подготовки медиапедагогов, и вопросы, связанные с использованием ключевых понятий медиаобразования и т.п.

Например, достаточно близкими можно назвать позиции российских и британских медиапедагогов по проблемам критического подхода к работе с информацией и развитию информационной грамотности учащихся. *Комплексный* характер, который предполагает изучение школьниками основ медийной культуры и участие детско-юношеской аудитории в сфере медийного творчества признается и британскими, и российскими медиапедагогами. Исследуя подходы к *интеграции* медиаобразования в различные учебные дисциплины, представленные в российских моделях первого десятилетия XXI в., мы вслед за А.В. Федоровым пришли к выводу, что в большинство исследований (А.А. Журин, Н.Ю. Соколова, Д.В. Залагаев и др.) «прослеживается опора на традиционную для России практическую модель медиаобразования» [Федоров, 2009, с. 45].

При этом авторы медиаобразовательных исследований интегративной ориентации в целом сходятся во мнении, что «медиаобразование, интегрированное в гуманитарные и естественные школьные дисциплины, призвано выполнять уникальную функцию подготовки школьников к жизни в информационном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных школьных дисциплин» [Фоминова, 2001, с. 10]. В связи с этим, фрагментарное или вариативное использование британского опыта массового медиаобразования (в частности, принципов *интегрированного* медиаобразования) в российских условиях с учетом отечественных традиций интегрированного кино/, а затем и медиаобразования представляется весьма перспективным.

Как известно, потенциал интеграции медиаобразования с учебными дисциплинами (как школьного, так и вузовского учебного плана) в России используется далеко не в полной мере. Это доказывают результаты контент-анализа российских Образовательных минимумов содержания начального и среднего общего образования, проведенного

А.В. Федоровым [Федоров, 2006]. Так, было выявлено, что в данных документах представлены лишь элементы интегрированного медиаобразования, причем медиаобразовательные элементы вошли «далеко не во все дисциплины и очень часто – в довольно размытых фразах. Бесспорно, активный и творческий учитель уже сейчас может (и таких примеров немало) осуществлять интегрированное медиа-образование школьников, опираясь на существующие Образовательные минимумы» [Федоров, 2006, с. 13]. Вместе с тем, на наш взгляд, эффективность медиаобразования, кроме инициативы самих педагогов, во многом зависит и от учебно-методического сопровождения педагогического процесса. В связи с этим актуализируется необходимость включения в структуру официальных документов доработанный вариант «Стандарта медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами» (1998), предложенный экспертом Института общего среднего образования РАО Л.С. Зазнобиной [Зазнобина, 1998]. Несомненно, этот путь можно рассматривать как объективно перспективный с учетом мировой практики массового медиаобразования.

Проведенное исследование привело нас к выводу о том, что использование прогрессивного зарубежного, в частности, – опыта британской медиапедагогике в отечественную образовательную систему, возможно с учетом специфики российского образования. Основными педагогическими условиями здесь могут выступить следующие:

1) признание широкой общественностью (в том числе – педагогами, воспитателями и родителями) необходимости медиаобразования как компонента общего образования, а медиаграмотности (медиакомпетентности) – как составляющей общей культуры человека;

2) использование потенциала интегрированного, факультативного, специального медиаобразования в учебных заведениях и учреждениях дополнительного образования;

3) тесное взаимодействие всех структур, осуществляющих медиаобразовательную деятельность: учебных заведений (школ, вузов), учреждений дополнительного образования, культуры и т.п., с существующими российскими научно-образовательными центрами;

4) осуществление систематической работы с учителями школ и преподавателями вузов по реализации медиаобразовательного потенциала в профессиональной педагогической деятельности; предоставление педагогическому составу необходимого учебно-методического (учебные пособия, методические материалы и т.п.), технического и

программного обеспечения (в частности, для создания видео- или медиатеки, киноклуба и пр.) и т.п.

Проведенный контент-анализ основных документов ЮНЕСКО, Парламентской Ассамблеи Совета Европы и др. международных организаций по проблемам медиаобразования, научных исследований последних лет, позволил прийти к выводу, о том, что цели современного российского медиаобразования во многом соотносятся с общеевропейскими тенденциями в развитии массового медиаобразования: «Медиаобразование можно рассматривать как обучение, направленное на развитие медиакомпетентности, критического и вдумчивого отношения к медиа с целью воспитания гармонически развитых граждан, способных формировать собственное мнение на основе доступной им информации. Медиаобразование позволит им получать доступ к необходимой информации, анализировать ее, уметь выявлять экономические, политические, социальные и (или) культурные приоритеты, содержащиеся в них. Медиаобразование обучает интерпретировать и создавать собственные сообщения, выбирать наиболее подходящие медиа для коммуникации, и, в конечном счете, в значительной степени влиять на планирование, производство медийной продукции» [Парламентская Ассамблея Совета Европы, 2001].

Это обусловлено целым рядом объективных факторов: бурным развитием инфокоммуникационных технологий во всем мире, глобализацией образования, гармонизацией российской и европейской образовательных систем, расширением международных научных контактов (в том числе в области культурологии, философии, социологии, педагогики, психологии и т.п.), поиском новых перспективных направлений для исследования в области медиаобразования. Так, например, об активизации интереса российских медиаисследователей к истории, методике и практике медиаобразования в зарубежных странах свидетельствует большое количество публикаций, вышедших в последние годы; защита целого ряда диссертационных исследований по тематике медиаобразования за рубежом (В.Л. Колесниченко, 2007; А.А. Новикова/Левицкая, 2001; О.В. Печинкина, 2008; Н.П. Рыжих, 2007; Е.И. Худолеева, 2006; Г.В. Михалева, 2012 и др.); все более активного внедрения результатов научных исследований по изучению зарубежного медиаобразовательного опыта в практику российского медиаобразования.

Например, методические и технологические приемы медиаобразования, разработанные экспертами из Великобритании, уже несколько лет успешно апробируются и внедряются российскими педагогами в

системе вузовского педагогического образования в рамках специализации «Медиаобразование» (03.13.30) на базе Таганрогского института имени А.П. Чехова, а позже – Ростовского государственного экономического университета (РИНХ): используются в процессе учебных занятий со студентами, в работе школьных и студенческих медиаклубов; в организации и проведении мастер-классов, семинаров для учителей; в проведении открытых занятий и школ для молодых преподавателей и ученых по медиаобразовательной тематике; в авторских программах курсов повышения квалификации педагогических работников и т.п.

Среди наиболее активно используемых в российском медиаобразовании методических подходов британских коллег можно, к примеру, назвать методiku кино/медиаобразования о «шести ключевых понятиях медиаобразования»: «агентство медиа», «категория медиатекста», «язык медиатекста», «технология медиа», «категория медиа», «аудитория медиа», которая уже на протяжении ряда лет успешно используется в школьной и вузовской медиаобразовательной практике в процессе анализа произведений массовой культуры различных видов и жанров. Об этом могут свидетельствовать монографии и учебные пособия, где описан опыт использования данного методического приема (Федоров 2007; Рыжих 2006; Мурюкина. Чельшева 2007; Мурюкина 2008; Чельшева 2008 и др.).

Важным вектором дальнейшего развития отечественного медиаобразования может стать знакомство педагогов, работников дополнительного образования с теоретическими основами и системой британской медиапедагогики. Как показала наша практика работы с школьными учителями и преподавателями вузов [Чельшева 2011; Чельшева, Мурюкина 2014 и др.], в процессе проведения семинаров, мастер-классов, курсов, летних школ для учителей по тематике медиаобразования необходимо уделять внимание не только практическим приемам и технологиям организации занятий с использованием зарубежного опыта, но и знакомить аудиторию с теорией, историей и методологией медиапедагогики. Данное направление работы позволяет студентами педагогам расширить профессиональные кругозор, познакомиться с новыми возможностями реализации медиаобразовательного потенциала в плане образования, воспитания и развития подрастающего поколения. На наш взгляд, все эти факторы могут свидетельствовать о востребованности и объективной возможности эффективного использования британского социально-педагогического опыта медиаобразования в российских условиях.

Итак, исследование современных тенденций и перспектив дальнейшего развития российского медиаобразования в контексте использования лучших традиций британской медиапедагогике позволило выявить, что в XXI в. международное сотрудничество и обмен опытом между российскими и зарубежными медиапедагогами вышел на новый уровень. Российские медиапедагоги активно сотрудничают с зарубежными коллегами по линии ООН, ЮНЕСКО и Совета Европы, проводят совместные научные конференции, участвуют в международных проектах и т.п. Безусловно, это способствует сотрудничеству отечественных и британских медиапедагогов, обмену педагогическим опытом, лучшими перспективными идеями по организации образовательного процесса;

- современные тенденции в европейском образовании связаны с широким внедрением медиаобразования с целью повышения общей грамотности граждан. В «Резолюции Европарламента по медиаграмотности в мире цифровых технологий» утверждается, что «медиаобразование должно стать неотъемлемой частью учебной программы на каждой ступени школьного обучения», что необходимо «включить медиаграмотность в качестве девятой базовой компетенции в европейскую программу образования в течение всей жизни» [European Parliament Resolution..., 2008, paras. 18–19]. При этом *цель обучения медиаграмотности (медиакомпетентности)* – результата медиаобразования – понимается в широком социокультурном аспекте – «помочь людям в практическом и творческом использовании медиа и их содержания, научить их критически анализировать продукцию медиа, понимать характер работы индустрии медиа, а также самостоятельно создавать собственный медиаконтент» [European Parliament Resolution ..., 2008, para. 13]. Естественным образом, эти тенденции нашли отражение и в развитии медиаобразования в Великобритании, которое традиционно ориентировано на повышение медиакомпетентности всех слоев населения, на формирование критического отношения к масс-медиа и гражданской ответственности медиапользователей, а также на развитие творчества граждан в сфере цифровых технологий;

- влияние западных концепций, в том числе британских, с акцентом на развитие общекультурного кругозора, критического мышления и самостоятельных суждений аудиторий в отношении медиатекстов, проявилось в отечественном медиаобразовании в расширении диапазона изучаемой медиакультуры, в более глубоком и системном (поли-

функциональном) подходе к анализу и интерпретации медиатекстов с учетом различных социокультурных факторов;

- к общим чертам российского и британского варианта интеграции массового медиаобразования можно отнести критический подход к работе с информацией, развитие информационной грамотности, опоры на практическую модель медиаобразования. Вместе с тем, изучение опыта современного британского медиаобразования позволило выявить, что в Великобритании данное направление получило более широкое распространение в образовательных учреждениях, имеет более четкую структуру. В связи с этим внедрение инновационных компонентов британского интегрированного медиаобразования с учетом отечественных традиций представляется весьма перспективным для отечественной медиапедагогике;

- перспективными для дальнейшего развития отечественного медиаобразования представляются и базовые направления социально-педагогической стратегии медиаобразовательной деятельности в Великобритании:

- 1) знакомство с широким диапазоном продукции медиа;
- 2) изучение «ключевых понятий» медиа: агентства медиа, категории медиа, технологии медиа, языки медиа, аудитории медиа, репрезентации медиа;
- 3) изучение рабочего словаря и специальной медийной терминологии;
- 4) критический анализ и оценка медийных репрезентаций;
- 5) текстуальный анализ медиапродукции;
- 6) медиапрактика: создание творческих медиапроектов и рефлексивный анализ результатов деятельности;
- 7) самостоятельная исследовательская работа в сфере медиа с применением инфокоммуникационных технологий;

- не менее важное значение для российского медиаобразования может иметь опыт британских коллег, в течение многих лет осуществляющих социально-педагогические исследования по выявлению степени и характера негативных последствий масс-медиа (способности масс-медиа оказывать влияние на когнитивную, эмоциональную, поведенческую сферы; формировать предвзятое общественное мнение к определенным событиям; создавать устойчивые стереотипы мышления и т.п.). Особую актуальность этот вопрос приобретает в связи с растущей ролью сети Интернет в учебной и внеучебной жизни подрастающего поколения.

- британский государственный подход к организации массового медиаобразования, основанный на признании медиаграмотности (критической грамотности в отношении медиа) в качестве ключевой компетенции XXI века свидетельствует об официальной политике государства в поддержку массового медиаобразования и о развитии этого движения в национальном контексте: интеграции медиаобразования в систему формального и неформального образования на всех ступенях обучения, развитие автономного медиаобразования на старшем этапе обучения. Эти прогрессивные направления массовой медиаобразовательной деятельности в Великобритании также представляют интерес для дальнейшего развития отечественной медиапедагогике. Среди них – признание медиакомпетентности в качестве одной из ключевых компетенций каждого гражданина страны, включение медиаобразования в национальный учебный план, интеграция медиаобразования в обязательные предметы школ и вузов и т.п.;

- в качестве основных перспективных направлений развития отечественной медиапедагогике с учетом внедрения лучших британских стратегий медиаобразования можно выделить:

- использование в полной мере образовательного, воспитательного и развивающего потенциала медиаобразования в российских образовательных учреждениях;

- укрепление взаимодействия образовательных структур и научно-образовательных центров в области медиапедагогике;

- консолидация усилий медиапедагогов, исследователей, широкой общественности по решению проблем развития медиакомпетентности подрастающего поколения;

- использование лучшего британского социально-педагогического опыта массового медиаобразования в отечественную образовательную систему возможен с учетом специфики российского образования и может осуществляться при следующих *условиях*:

1) признание широкой общественностью (в том числе – педагогами, воспитателями и родителями) необходимости медиаобразования как компонента общего образования, а медиаграмотности (медиакомпетентности) – как составляющей общей культуры человека;

2) использование потенциала интегрированного, факультативного, специального медиаобразования в учебных заведениях и учреждениях дополнительного образования;

3) тесное взаимодействие всех структур, осуществляющих медиаобразовательную деятельность: учебных заведений (школ, вузов), уч-

реждений дополнительного образования, культуры и т. п., с существующими российскими научно-образовательными центрами;

4) осуществление систематической работы с учителями школ и преподавателями вузов по реализации медиаобразовательного потенциала в профессиональной педагогической деятельности; предоставление педагогическому составу необходимого учебно-методического (учебные пособия, методические материалы и т. п.), технического и программного обеспечения (в частности, для создания видео- или медиатеки, киноклуба и пр.) и т. п.;

- с учетом вышеперечисленных условий и специфики российского образования, применение британских медиаобразовательных программ возможно в системе российского образования. Прежде всего, здесь можно выделить две наиболее перспективные основные области, первая из которых касается развития медиаобразования в учебных и образовательных заведениях различного типа, вторая – подготовки педагогов для осуществления медиаобразовательного процесса:

1. Развитие медиапедагогики в образовательных учреждениях (интегрированный и автономный подходы):

1) интегрированный подход: разработка и внедрение интегрированного медиаобразования учебными предметами и дисциплинами в школах и вузах; включение элементов медиаобразования в программы детско-юношеских учреждений дополнительного образования и досуговой деятельности (Центры внешкольной работы, Дома культуры, Дома детского творчества и т. п.);

2) автономный подход: развитие факультативной, кружковой работы по медиаобразовательной тематике и художественному воспитанию в школах и учреждениях дополнительного образования.

2. Подготовки педагогов к медиаобразовательной деятельности

1) дальнейшее развитие медиаобразования в университетах, педагогических институтах;

2) расширение медиаобразовательного компонента в деятельности факультетов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Библиографический список

1. Адорно, Т.В. О технике и гуманизме // Философия техники в ФРГ. – М.: Прогресс, 1989. – С. 364–371.
2. Баранов, О.А. Фильм в воспитательной работе с молодежью: учеб. пособие / О. А. Баранов, С. Н. Пензин. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. – 188 с.
3. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1991.
4. Бондаренко, Е.А. А корабль плывет... Медиакультура на просторах информационного общества (Снова о том, что такое медиаобразование). Медиа. Информация. Коммуникация. – 2014. – № 8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mic.org.ru/new/259-a-korabl-plyvet-ili-mediakultura-na-prostorakh-informatsionnogo-obshchestva-snova-o-tom-chto-takoe-mediaobrazovanie>.
5. Бондаренко, Е.А. Медиа поколение нулевых: портрет в интерьере / медиа. Информация. Коммуникация. – 2013. – № 5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mic.org.ru/index.php/new/188-media-pokolenie-nulevykh-portret-v-internete>.
6. Введение в экранную культуру. Новые аудиовизуальные технологии // Разлогов К.Э., Иоскевич Я.Б., Дуков Е.В. и др. – М., 2005. – 344 с.
7. Возчиков, В.А. Медиа сфера философии образования. – Бийск: Изд-во Бийск. пед. гос. ун-та, 2007. – 284 с.
8. Вылегжанина, И.В. Безопасность ребенка в информационном обществе: методические рекомендации для образовательных учреждений по проведению родительского всеобуча на тему детской безопасности в Интернете / И.В. Вылегжанина. – Киров: КОГАУ ДПО (ПК) «ИРО Кировской области», 2011.
9. Гендина, Н.И. Информационная и медиаграмотность в России: результаты исследования, выполненного по заказу ЮНЕСКО / Медиа. Информация. Коммуникация. – 2014. – № 6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mic.org.ru/6-nomer-2013/218-informatsionnaya-i-mediagramotnost-v-rossii-rezultaty-issledovaniya-vypolnennogo-po-zakazu-yunesko>.
10. Драгунов, С. Интернет-угрозы: троллинг и кибербуллинг. Электронный ресурс. Режим доступа: http://kandaliza2008.ucoz.ru/news/internet_ugrozy_trolling_i_kiberbulling/2011-07-30-137.
11. Жабский, М.И. Роль кино в первичной социализации // Содружество школы и учреждений культуры в художественном воспитании учащихся. – М., 1998. – С. 33–64.
12. Жилавская И.В. и др. Медиаобразование как фактор оптимизации российского медиапространства. 2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mggu-sh.ru/sites/default/files/mediaed_2014_fix2.pdf.
13. Журин, А.А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. 41 с.

14. Зазнобина, Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. – № 3. – С. 26–34.
15. Колесниченко, В.Л. Становление и развитие медиаобразования в Канаде: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 2007. – 23 с.
16. Корконосенко С.Г. Массовое медиаобразование как путь культурного развития молодежи, 2004. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mediaeducation.ucoz.ru/_ld/5/548.
17. Короченский А.П. «Пятая власть?» Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. – Ростов н/Д., 2002.
18. Лотман, Ю.М. Избранные статьи: В 3-х тт. Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллин: Александра, 1992. – Т. 1.
19. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993(а). – № 4. – С. 22–23.
20. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993(б). – № 5. – С. 31–32.
21. Михалева, Г.В. Британские концепции медиаобразования в развитии медиапедагогике России // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2013. Специальный выпуск. – № 1. – С. 56–60.
22. Михалева, Г.В. Британские научно-образовательные центры в области медиапедагогике: сравнительный анализ // Дистанционное и виртуальное обучение, 2010. – № 11. – С. 38–71.
23. Михалева, Г.В. Медиаобразование в британских вузах // Социально-гуманитарный вестник Юга России. Краснодар: центр социально-политических исследований "Премьер", 2013. – № 8. – С. 31–34.
24. Михалева, Г.В. Онлайн риски и проблемы защиты детей в современном британском медиаобразовании // Научный диалог: Педагогика. Психология. Екатеринбург, 2014. – № 6 (30). – С. 66–74.
25. Михалева, Г.В. Перспективные направления и тенденции развития британского медиаобразования // Социально-гуманитарный вестник Юга России. – Краснодар, 2014. – № 6 (49). – С. 14–17.
26. Михалева, Г.В. Современная британская стратегия информационной безопасности детей и молодежи // Вестник Челябинского государственного университета. Сер: Филология. Искусствоведение. – Вып. 81. 2013. – № 22(313). – С. 33–36.
27. Михалева, Г.В. Социально-педагогический опыт массового медиаобразования в Великобритании в XX – начале XXI вв.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов н/Д.: Изд-во Южного федерального ун-та, 2012. – 22 с.
28. Михалева, Г.В. Социокультурные и теоретико-методологические основы современного медиаобразования в Великобритании // Медиаобразование.

- Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогике. Москва, 2013. – № 4. – С. 130–136.
29. Михалева, Г.В. Что такое медиаобразование «по-английски»? Мир образования – Образование в мире. – 2009. – № 4. – С. 78–83.
 30. Мурюкина, Е.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа прессы: учебное пособие для вузов. – Таганрог: Изд-во НП «Центр развития личности», 2008. – 298 с.
 31. Мурюкина, Е.В., Челышева, И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пособие для вузов / отв. ред. А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007.
 32. Новикова, А.А. Медиаобразование на занятиях по английскому языку: учебное пособие. – Таганрог: Кучма, 2004. – 52 с.
 33. Основы экранной культуры. Цикл программ / Рук. Ю.Н. Усов. – М., 1998.
 34. Парламентская Ассамблея Совета Европы. Документ № 8753 от 6 июня 2000 (Parliamentary Assembly, Council of Europe. Doc. 8753, June 6, 2000. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/Doc00/EDOC8753.htm>.
 35. Печинкина, О.В. Школьное медиаобразование в североевропейских странах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Архангельск, 2008. – 24 с.
 36. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете / под ред. Г. В. Солдатовой. – М., 2011.
 37. Поличко, Г.А. Киноязык, объясненный студенту. – М., 2006.
 38. Рыжих, Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 2006.
 39. Усов, Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. 362 с.
 40. Федоров, А.В. Интегрированное медиаобразование в российской школе: анализ обязательного минимума содержания // Инновации в образовании. 2006. – № 2. – С. 5–13.
 41. Федоров, А.В. Медиаобразование в Великобритании. 2000. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov/uk.htm>.
 42. Федоров, А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003 – 124 с.
 43. Федоров, А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. – 234 с.
 44. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов н/Д.: ЦВВР, 2001. – 708 с.

45. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
46. Федоров, А.В., Левицкая, А.А., Чельшева, И.В. и др. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». – М.: МОО «Информация для всех», 2012. – 614 с.
47. Федоров, А.В., Чельшева, И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002.
48. Федоров, А.В., Чельшева, И.В., Мурюкина Е.В. и др. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы. – М., 2014.
49. Фоминова, М.Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 11 с.
50. Фохт-Бабушкин, Ю.У. Искусство и духовный мир человека (об особенностях воздействия искусства на личность) / Ю.У. Фохт-Бабушкин. – М., 1982. – 132 с.
51. Чельшева, И.В. Игровые технологии в медиаобразовании дошкольников / «Crede Experto» – международный электронный научно-педагогический журнал. 2014. 2 (06). (<http://ce.ipkro-38.ru>)
52. Чельшева, И.В. Интеграция опыта британской медиапедагогики с отечественным медиаобразованием: изучение ключевых понятий медиаобразования / Медиаобразование. 2014. – № 3. – С. 51–59.
53. Чельшева, И.В. Критический анализ произведений медиакультуры: сравнительный анализ исследований британских и российских медиапедагогов / Медиаобразование. 2015. – № 2. – С. 118–121.
54. Чельшева, И.В. Культуротворческий подход к проблеме медиакультуры в современном информационном пространстве // Международный информационно-аналитический журнал «CredeExperto: транспорт, общество, образование, язык». 2015. – № 1. [Электронное издание]. – Режим доступа: <http://ce.if-mstuca.ru/index.php/issue2015-1>.
55. Чельшева, И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. – Таганрог: Изд. Центр ГОУВПО ТГПИ, 2009. – 320 с.
56. Чельшева, И.В. Мир социальных сетей и семейное воспитание школьников. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова, 2014.
57. Чельшева, И.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со школьными учителями и преподавателями вузов: учеб. пос. / под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – 180 с.
58. Чельшева, И.В. Основные тенденции развития российской медиапедагогики с учетом использования опыта британского медиаобразования: историко-методологические аспекты проблемы / Медиаобразование. 2014. – № 2. – С. 47–56.
59. Чельшева, И.В. Развитие зрительской и визуальной культуры младших школьников на материале медиапроизведений / Детское кино – детям! Ма-

- териалы научно-прак. конф. V Тверского межрегионального кинофестиваля. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2014. – 275 с. – С. 183–191.
60. Чельшева, И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2008.
61. Чельшева, И.В. Российское и британское медиаобразование: основные стратегии развития / Медиаобразование. 2013. – № 3. – С. 79–84.
62. Чельшева, И.В. Содержание российского и британского медиаобразования на разных этапах развития / Проблеми освіти. Науковий зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2013. – № 77. – Ч. 1. – 256 с. – С. 220–225.
63. Чельшева, И.В. Сравнительный анализ британских и российских научно-образовательных центров в области медиаобразования / MagisterDixit: электронный научно-педагогический журнал Восточной Сибири. 2013. – № 3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://md.islu.ru/ru/journal/2013-3>.
64. Чельшева, И.В. Сравнительный анализ основных этапов развития российского и британского медиаобразования / Медиаобразование. 2014. – № 3. – С. 15–23.
65. Чельшева, И.В. Человек в современном медиaprостранстве: социокультурные феномены медиаобразования // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. – № 22. (313). Филология. Искусствоведение. Вып. 81. – С. 254–260.
66. Чельшева, И.В., Козаченко-Габрава И.А. Диалог в традициях британской и российской медиапедагогике: основные тенденции и подходы / Медиаобразование. 2014. – № 3. – С. 45–50.
67. Чельшева, И.В. Основные теоретические концепции медиаобразования в России и Великобритании: сравнительный анализ / Чельшева И.В., Козаченко-Габрава И.А. Медиаобразование, 2013. – № 4. – С. 28–39.
68. Чельшева, И.В. Современные медиаобразовательные стратегии в России: развитие медиакомпетентности и медиабезопасность подрастающего поколения / Чельшева И.В., Козаченко-Габрава И.А. Вестник Челябинского государственного университета. 2013. – № 22 (313). Филология. Искусствоведение. Вып. 81. – С. 260–266.
69. Чельшева И.В. Стратегии развития медиакомпетентности подрастающего поколения в России / Чельшева И.В., Козаченко-Габрава И.А. Медиаобразование. 2013. – № 4. – С. 59–66.
70. Чельшева, И.В. Интегрированное медиаобразование: особенности британского и российского подходов / Чельшева И.В., Михалева Г.В. // Медиаобразование. 2014. – № 4. – С. 73–81.
71. Чельшева, И.В. Основные теоретические концепции медиаобразования в России и Великобритании: сравнительный анализ / Чельшева И.В., Михалева Г.В. // Медиаобразование. 2013. – № 4. – С. 28–38.

72. Чельшева, И.В. Развитие медиакомпетентности: работа со студентами и преподавателями вузов / Чельшева И.В., Мурюкина Е.В. / под ред. И.В. Чельшевой. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова, 2014. – 226 с.
73. Шариков, А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. – М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. – 66 с.
74. Шляпников, В. Возраст случайных связей. Особенности общения подростков в социальных сетях интернета / В. Шляпников, Н. Меренкова // Дети в информационном обществе. – 2010. – № 6. – С. 38–43.
75. Худолева, Е.И. Педагогические проблемы медиаобразования в ФРГ и в России на современном этапе (конец XX – начало XXI вв.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владивосток, 2006. – 25 с.
76. Якушина, Е.В. Медиаобразование: как научиться грамотно работать с информацией // Медиа. Информация. Коммуникация. 2012. – № 3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mic.org.ru/%20http://mic.org.ru/index.php/3-nomer-2012/122-mediaobrazovanie-kak-nauchitsya-gramotno-rabotat-s-informatsiej%20>].
77. A Wider Literacy: the Case for Moving Image Media Education in Northern Ireland. NIFTC/BFI Education Policy Working Group, 2004. – 52 p. [http://www.northernirelandscreen.co.uk/doc/download/a_wider_literacy.pdf].
78. Bowker, J. (1991) Secondary Media Education: a Curriculum Statement / Media Education: An Introduction / Ed. by M. Alvarado, O. Boyod-Barrett. – London: BFI Publishing. – P. 226–234.
79. Buckingham, D. (2003) Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, UK: Polity Press. – 219 p.
80. Buckingham, D. (2004) The Media Literacy of Children and Young People. London: University of London. – 70 p.
81. Convention on the Rights of the Child. (1990). [<http://legal.un.org/avl/ha/crc/crc.html>].
82. Colwell, R. (2005). Taking the Temperature of Critical Pedagogy [http://www.usr.rider.edu/~vrme/v6n1/vision/colwell_2005.pdf].
83. European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World [<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>].
84. Haig, E. (2004). Media Studies Education in the UK. – Pp. 127–149 [http://www.lang.nagoya-u.ac.jp/proj/genbunronshu/26-2/p127_150.pdf].
85. Hart, A. (1991). Understanding Media: A Practical Guide. – London: Routledge, 268 p.
86. Hall, S. & Whannel, P. (1964). The Popular Arts. – London: Hutchinson.
87. Livingstone, S., Haddon, L. Young People in the European Digital Media Landscape: A Statistical Overview with an Introduction. Gothenburg: NORDICOM University of Gothenburg, the International Clearinghouse on Children, Youth and Media, 2009. – 67 p.

88. Livingstone, S., Hargrave, A.M. Harmful to Children? Drawing Conclusions from Empirical Research on Media Effects / In the Service of Young People? Studies and Reflections on Media in the Digital Age / Ed. by U. Carlson, C. Feilitzen. Göteborg: Nordicom Göteborg University, 2006. – P. 49–76.
89. Livingstone, S., Bulger, M. (2013) A Global Agenda for Children's Rights in the Digital Age: Recommendations for developing UNICEF's research strategy / S. Livingstone, M. Bulger // UNICEF Office of Research: Florence. – 76 p.
90. Livingstone, S. (2013) Online risk, harm and vulnerability: Reflections on the evidence base for child Internet safety policy / S. Livingstone // ZER: Journal of Communication Studies. – № 18. – P. 13–28.
91. Livingstone, S., Haddon, L. (2009) Young people in the European digital media landscape: a statistical overview with an introduction / S. Livingstone, L. Haddon // Gothenburg: NORDICOM University of Gothenburg, the International Clearinghouse on Children, Youth and Media. – 67 p.
92. Livingstone S., Staksrud E., Kjartan Ó. (2013) Does the use of social networking sites increase children's risk of harm? / S. Livingstone, E. Staksrud, Ó. Kjartan // Computers in Human Behavior. – № 29. – P. 40–50.
93. Livingstone, S., Kirwil, L., Ponte, C. & Staksrud, E. (2013) In their own words: what bothers children online? / S. Livingstone, L. Kirwil, C. Ponte & E. Staksrud // EU Kids Online, London School of Economics & Political Science, London, UK. [<http://www.lse.ac.uk/media%40lse>].
94. Masterman, L. (1985) Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group. – 341 p.
95. Masterman, L. and Mariet, F. (1994). Media Education in 1990s' Europe. – Strasbourg: Council of Europe Press. – P. 80.
96. Report of the Digital Britain Media Literacy Working Group (2009). Ofcom. – 56 p.

ГЛАВА III

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ БРИТАНСКОГО И РОССИЙСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДИКА И ПРАКТИКА

3.1. Модель российской медиаобразовательной парадигмы в контексте стратегий британского медиаобразования

В связи с реформированием системы отечественного образования и включения России в Болонское соглашение, немаловажное значение приобретает обоснование и анализ основных концептуальных положений, ведущих зарубежных медиаобразовательных подходов. В зарубежной педагогике особенно глубоко вопросы теории и методики медиаобразования разработаны в трудах англоязычных авторов (С. Bazalgette, В. Duncan, R. Kubey, L. Masterman, K. Tyner, С. Worspor и др.). В настоящее время сравнительный анализ западных и отечественных медиаобразовательных моделей на разных этапах развития нашел свое отражение в ряде трудов отечественных и зарубежных авторов. Например, эволюционное развитие и современное состояние зарубежных систем медиаобразования представлено в работах В.Л. Колесниченко (школьное медиаобразование в Канаде), А.А. Новиковой/Левицкой (медиаобразование в США), О.В. Печинкиной (школьное медиаобразование в североевропейских странах), А.В. Шарикова, А.В. Федорова (мировой опыт медиаобразования), Е.И. Худолевой (медиаобразование в ФРГ), Г.В. Михалевой (Медиаобразование в Великобритании) и др.

Процессы, происходящие в современном социокультурном пространстве обуславливают трансформационные изменения, происходящие в российском медиаобразовании. Справедливым в этой связи представляется мнение И.А. Фатеевой о том, что дальнейшие изменения отечественного медиаобразования «будут все больше сближаться с западными характеристиками этого феномена. Речь в данном случае идет в первую очередь об утрате отечественным медиаобразованием таких черт, как преимущественно эстетический, семиотический и кинообразовательный уклон, и о приобретении такой характеристики,

как связь с гражданским, политическим воспитанием населения» [Фатеева, 2014].

Кроме того, многие современные медиапедагоги (Н.И. Гендина, И.В. Жилавская, С.Г. Корконосенко, А.В. Федоров, И.А. Фатеева и др.) выделяют такой важный аспект дальнейшего развития медиаобразования как расширение спектра медиаобразовательных модулей в сторону массового медиаобразования. Так, к примеру, И.А. Фатеева видит этот путь в постепенном внедрении модулей массового медиаобразования в систему формального образования – в массовую общеобразовательную школу, в вузовское обучение, в систему среднего специального образования и т.д.; а также «постепенное внедрение массового медиаобразования в систему основного образования» [Фатеева, 2014].

Интегративные процессы, происходящие в современном британском и российском медиаобразовании, связанные с систематизацией основных понятий, моделей, концепций, методик, принципов, средств, форм и методов медиапедагогики, имеют важное значение для российской медиапедагогики, дальнейшего развития ее теоретических и методических концепций. Поэтому нам представляется необходимым представить модель российской медиаобразовательной парадигмы в контексте стратегий зарубежного (в данном случае – британского) медиаобразования.

При этом под педагогической парадигмой вслед за Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспировым мы будем понимать «совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем» [Коджаспиров, 2001, с. 104].

Современные классификационные характеристики медиаобразовательных моделей представлены А.В. Федоровым следующим образом:

– образовательно-информационные (изучение теории и истории, языка медиакультуры и т.д.), опирающиеся в основном на культурологическую, эстетическую, семиотическую, социокультурную теории медиаобразования;

– воспитательно-этические (рассмотрение моральных, религиозных, философских проблем на материале медиа), опирающиеся в ос-

новном на этическую, религиозную, идеологическую, экологическую, протекционистскую и др. теории медиаобразования;

– практико-утилитарные модели (практическое изучение и применение медиатехники), опирающиеся в основном на теорию «потребления и удовлетворения» и практическую теорию медиаобразования;

– эстетические модели (ориентированные, прежде всего на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры), опирающиеся в основном на эстетическую/художественную и культурологическую теории медиаобразования;

– социокультурные модели (социокультурное развитие творческой личности в плане восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного, критического мышления по отношению к медиатекстам любых видов и жанров и т.д.), опирающиеся в основном на социокультурную, культурологическую, семиотическую, этическую теории медиаобразования и теорию развития критического мышления [Федоров, 2010].

При обосновании основных положений медиаобразовательной модели мы будем исходить из определения, согласно которому *модель* (от лат. мера, образец, норма) – «аналог реального объекта. Между оригиналом и моделью должно существовать известное сходство (подобие) физических характеристик, структуры, функций, поведения и его математического описания и т.д. Следовательно, под моделью понимается либо конкретный образ изучаемого объекта, в котором отображены его реальные или предполагаемые свойства и строение, либо другой объект, реально существующий наряду с изучаемым и сходный с ним в отношении некоторых определенных свойств или структурных особенностей» [Основы теории, 2003, с. 32].

Кроме того, под образовательной моделью понимается и реально сложившаяся практика, которая при своем зарождении не исходила из какой-то определенной теории, но постепенно приобрела ярко выраженное качественное своеобразие, рассматриваемый теперь. Теоретически этот способ деятельности является моделью в том смысле, что представляет собой особый образец постановки дела образования» [Гусинский, Турчанинова, 2001, с. 28].

В результате изучения британских и российских медиаобразовательных моделей мы смогли выделить следующие структурные компоненты содержания модели российской медиаобразовательной парадигмы в контексте стратегий британского медиаобразования:

- определение медиаобразования, его цели и задачи;
- целевые группы / аудитории медиаобразовательной деятельности;
- основные теоретические концепции медиаобразования, ведущие педагогические стратегии;
- базовые блоки модели;
- педагогические принципы и подходы к медиаобразованию;
- организационные формы и методы медиаобразования;
- области применения медиаобразования;
- условия успешной реализации модели.

Представим характеристику основных структурных компонентов модели российской медиаобразовательной парадигмы в контексте стратегий британского медиаобразования.

Определение медиаобразования, цели и задачи

Как показал проведенный анализ современных российских и британских медиаобразовательных моделей, ключевым положением медиаобразовательного процесса выступает понятие медиакомпетентности.

Обращение к компетентностному подходу в современном российском медиаобразовании не является случайным. И.А. Зимняя отмечает: «происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в части, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивную адаптацию в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно- и социально-интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «компетенция/компетентность» [Зимняя, 2003, с. 35].

Одним из направлений реализации компетентностного подхода в образовании является становление ключевых компетентностей «надпредметного характера, к которым относятся педагогические техники и технологии формирования умений понимания текстов, обработки информации разного рода, действия в группе» [Иванов, Митрофанова, Соколов, 2005, с. 13].

Согласно определению О.Е. Лебедева, компетентностный подходпредставляет собой «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

- Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

- Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

- Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

- Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения [Лебедев, 2004, с. 3].

Развитие медиакомпетентности представляет собой цель и результат медиаобразования. В российской медиапедагогике характеристика данного понятия представлена в исследованиях А.В. Шарикова, А.В. Федорова и др. По мнению А.В. Шарикова, медиакомпетентность заключается «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» [Шариков, 1990, с. 64]. А.В. Федорова определяет медиакомпетентность (медиаграмотность) личности как совокупность «мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/ оценочный, практико-операционный / деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2007, с. 54].

Определения медиакомпетентности большинства российских и зарубежных исследователей близки по своей сути к основным поло-

жениям, данным Европейским парламентом: «медиакомпетентность – это способность использовать медиа в личных целях и без посторонней помощи, понимать и критически оценивать различные аспекты медиа как таковые и содержание медиа, передавать (независимо от контекста), создавать и распространять медиатексты» [European Parliament Resolution of, 2008, p. 8].

Исследование основных современных теоретических и методологических подходов показало, что в целом современные медиаобразовательные модели, предложенные ведущими российскими авторами (А.В. Шариковым, Л.С. Зазнобиной, А.В. Спичкиным, Е.Л. Вартановой и Я.Н. Засурским, Н.А. Леготиной, А.В. Федоровым и др.) по своим целям и задачам достаточно сходны с основными положениями ведущих моделей британских коллег (Л. Мастермана, К. Бэээлгэт, Д. Букингэма, А. Харта и др.).

Основные задачи российского медиаобразования в контексте влияния британских стратегий тесно связаны с развитием компетенций, включающих знания по истории и теории медиа и медиакультуры; пониманием социокультурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов различных видов и жанров; развитием критического мышления, «критической автономии» аудитории, коммуникативных способностей личности; умений оценки, анализа и интерпретации произведений медиакультуры; развитием творческого потенциала на материале произведений медиакультуры.

Решение данных задач определяют комплекс умений, характеризующих медиакомпетентность, предложенных К. Бэээлгэт: «1) эффективно использовать медиатехнологии для доступа к получению данных, для хранения, восстановления / извлечения и обмена медиаконтентом, чтобы удовлетворить индивидуальные или общественные потребности и интересы; 2) получить доступ к данным, сделать оптимальный выбор из большого числа видов медиа, отбирать необходимое содержание из различных источников, относящихся к разным культурам и институтам; 3) понимать каким образом, и с какой целью создается медиаконтент / медиатекст; 4) критически анализировать приемы, язык и условные коды, используемые в медиа, а также передаваемые ими сообщения; 5) творчески использовать медиа для выражения и сообщения собственных идей, сведений и мнений; 6) распознавать и избегать / критически оценивать данные или услуги медиа, которые могут носить агрессивный или опасный характер; 7) эффективно использовать медиа как инструмент для осуществле-

ния своих демократических прав и гражданских обязанностей» [Bazalgette C., 2006 (в), p. 14].

Обратившись в российской медиапедагогике, можно провести аналогию данных положений с основными показателями медиакомпетентности, выделенными А.В. Федоровым [Федоров, Левицкая, Чельшева и др., 2012]:

1) по мотивационному показателю медиакомпетентности: широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов с медиа и медиатекстами;

2) по контактному показателю: частые контакты с различными видами медиа и медиатекстов;

3) по информационному показателю: знание большинства базовых терминов, теорий медиа и медиаобразования, специфики медийного языка, условностей жанров, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры и т.п.;

4) по перцептивному показателю: отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста), то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая, в частности, позволяет предугадать ход события медиатекста;

5) по интерпретационному/оценочному (аналитическому) показателю: умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высоко развитого критического мышления;

6) по практико-деятельностному показателю: практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере;

7) по креативному показателю: ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа [Федоров, Левицкая, Чельшева, 2012].

Одной из ключевых задач современной российской парадигмы в контексте влияния британских медиаобразовательных стратегий выступает проблема развития критического мышления. Развитие критического мышления в контексте современного медиаобразования означает, что, воспринимая ту или иную информацию, аудитория спо-

собна самостоятельно ориентироваться в потоке медиаинформации, оценивать медиасообщения, развивая одновременно творческие, коммуникативные способности, умения интерпретировать медиатексты и самостоятельно оценивать их. Развитие критического мышления выступает важным компонентом многих современных российских моделей медиаобразования. Значительный вклад в ее современное развитие внесли исследования Л.С. Зазнобиной, Е.Л. Вартановой и Я.Н. Засурского, Н.А. Леготиной, А.П. Короченского, Е.С. Полат, А.В. Спичкина, А.В. Федорова и др.

К примеру, по мнению Е.С. Полат, одной из актуальных задач медиаобразования выступает умение ребенка «самостоятельно думать, мыслить, опираясь на знание фактов, законов, соотносясь с национальными и историческими традициями. Это означает, что необходимо научить его работать с информацией в широком понимании ее значения. Это и значит необходимость формирования самостоятельного критического мышления» [Полат, 2004].

В модели А.В. Спичкина, осуществление проектной медиаобразовательной деятельности направлено в числе основных задач и на развитие критического мышления: «Практическая деятельность школьников по созданию медиатекстов и обсуждение ее результатов должны способствовать пониманию того, как конструируются, распространяются и потребляются сообщения СМИ» [Спичкин, 1999, с. 42].

А.В. Федоров считает, что развитие критического мышления, включающего полноценное понимание медиаинформации, с точки зрения основных механизмов и последствиях ее влияния на аудиторию, приобретает особую актуальность в современном информационном мире, так как предоставляет аудитории возможность определять «различия между главной и второстепенной информацией, 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.» [Федоров, 2001, с. 26].

Е.А. Столбниковой был выделен комплекс умений, необходимых для осуществления полноценного критического анализа медиатекста. Среди них важнейшими являются:

- наблюдать: целенаправленно воспринимать получаемую медиаинформацию, уметь группировать факты, свойства и явления, подмечать в них сходство и различия, классифицировать их;
- объяснять: раскрывать существенные свойства изучаемого медиатекста, его внутренней структуры и связей с другими объектами;
- сравнивать: сопоставлять познаваемые элементы медиатекста по некоторому основанию с целью выявления сходства и различия между ними;
- определять: уметь дать название увиденным предметам и явлениям;
- ассоциировать: выделять взаимосвязь между элементами медиатекста, соединять их по принципу взаимодействия;
- заключать: делать выводы на основе имеющейся информации или фактов;
- применять: использовать полученные знания в повседневных ситуациях взаимодействия с медиаинформацией [Столбникова, 2006, с. 77].

С развитием и повсеместным распространением интернет-технологий и социальных сетей, умение критически относиться к медиаинформации все более тесно связывается с обеспечением кибербезопасности личности. Особенно актуальной эта проблема становится, когда речь идет о безопасности в Интернет-пространстве.

Эти проблемы не остались без внимания в российской медиапедагогике. Последние годы проблемам негативного влияния медиаманипуляции и сцен медийного насилия посвящен целый ряд научных исследований (И.В. Жилавской, Е.С. Полат, Г.В. Солдатовой, А.В. Федорова, И.В. Челышевой и др.). Сегодня становится очевидным, что Интернет и социальные сети должны стать не только важным информационным и коммуникационным ресурсом, но и безопасной средой для детей и молодежи. Можно в этой связи полностью согласиться с мнением Г.В. Солдатовой о том, что безопасный Интернет – «важнейшая координата, определяющая сегодня траектории и особенности развития детей и подростков цифрового поколения. В информационном обществе счастливое детство невозможно без обеспечения безопасности детей в интернете. Это первостепенная практическая и нравственная задача всех взрослых – от президента до любого пользователя глобальной сети» [Солдатова, 2013]. Решение этой проблемы требует консолидации усилий государственных структур, системы образования, института семьи, всего гражданского общества.

Просветительская и профилактическая работа по преодолению негативных факторов медиасреды в процессе медиаобразования не ограничивается мероприятиями информативного характера, а тесно связана с развитием медиакомпетентности подрастающего поколения, формированием духовных, нравственных детерминант личности, воспитания ее гражданских качеств, самостоятельного, критического мышления и т.п. Именно самостоятельная, критическая оценка многочисленных произведений медиакультуры, основанная на осознании своей личной и гражданской ответственности может стать, по нашему мнению, важным фактором противодействия негативному влиянию и манипулированию со стороны масс-медиа.

Проблемы информационной безопасности в виртуальном пространстве в тесной взаимосвязи с развитием самостоятельного, критического мышления рассматривала Е.С. Полат: «Главное – это рефлексия, т.е. умение дать объективную оценку предлагаемой информации. А это умение связано с владением самостоятельным критическим мышлением. Мы давно уже не устаем писать о том, что в современной системе образования в условиях информационного общества, умение работать с информацией – одно из главных, если не основное, базовое умение. Оно нужно не только высокообразованному, интеллектуальному человеку. Оно нужно всем и каждому, ибо каждому из нас приходится решать самые разнообразные проблемы, принимать решения, важные для нашего благополучия» [Полат, 2004]. В качестве основных условий работы с информацией в русском сегменте интернета Е.С. Полат были выделены условия, не потерявшие актуальности и сегодня:

- подходить к анализу любой информации с позиции общечеловеческих ценностей и морали;
 - научиться отделять факты от мнений: факты можно проверить, мнения всегда субъективны;
 - научиться видеть эмоциональную окрашенность предлагаемой информации, чтобы иметь отделить эмоции от фактов и не поддаваться эмоциональному воздействию;
 - рассматривать проблему с разных сторон, а не только с позиции автора, находить новые ракурсы, с которых ее никто еще не рассматривал;
- устанавливать взаимосвязь явлений;
- связывать разнородные объекты;

- объединять противоположности, стараясь найти дополнительные аспекты рассмотрения проблемы;
- обобщать полученную информацию и делать выводы, принимать решения;
- уметь оценить полученную информацию;
- уметь прогнозировать последствия принятого решения [Полат, 2004].

В то же время, многие российские медиапедагоги (Л.М. Баженова, О.А. Баранов, Е.А. Бондаренко, С.Н. Пензин, Г.А. Поличко, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, Н.Ф. Хилько и др.) связывают задачи медиаобразования, в том числе и с нравственным, эстетическим развитием личности. Например, в модели Ю.Н. Усова [Усов, 1995, с. 55], главной целью медиаобразования выступает развитие личности на материале художественных медиатекстов. Реализация данной цели обуславливает решение задач эстетического, аудиовизуального, эмоционально-интеллектуального образования аудитории, развивающего различные виды активного мышления (образное, ассоциативное, логическое, творческое); навыки восприятия, интерпретации, анализа, эстетической оценки медиаинформации; потребности в освоении медиаязыка для его использования при общении с произведениями экранных, традиционных искусств и СМИ; потребности в вербальном общении по поводу освоенной информации и в художественно-творческой деятельности; умения передавать знания, полученные на учебных занятиях, результаты восприятия различных искусств, окружающего мира средствами освоения коммуникативных технологий в форме мультимедиа, аудиовизуальных и письменных текстов.

По мнению А.В. Федорова, в числе основных задач медиаобразования – обучение грамотному «чтению» медиатекстов; развитие способностей к восприятию, анализу и аргументированной оценке информации; развитие самостоятельных суждений, аналитического мышления, предпочтений, эстетического вкуса; интеграция знаний и умений, получаемых на занятиях, в процессе восприятия, анализа и творческой деятельности) [Федоров, 2001; 2004; 2005; 2008; 2009; 2010; 2011; 2013].

Включение задач эстетического развития в медиаобразовательные модели российских исследователей связаны с тем, что именно эстетическая теория являлась одним из фундаментальных оснований кино- и медиаобразования советского периода во второй половине

XX столетия [Чельшева, 2014, с. 17], выступала основой для развития интегрированного и факультативного медиаобразования, стала одним из ключевых компонентов автономного медиаобразования в педагогических вузах. Об этом наглядно свидетельствует история российского кино/медиаобразования. Поэтому в отличие от западных стран, в том числе – Великобритании, где эстетический подход, будучи популярным в 60-70 –годы XX века, сменили приоритеты развития критического мышления, остается важным содержательным компонентом российской медиапедагогике.

Научные труды российских авторов о развитии критического мышления, критическом осмыслении и анализе медиатекстов в структуре медиакомпетентности, появилась сравнительно недавно, хотя многие кино- и медиапедагоги (Л.М. Баженова, О.А. Баранов, Ю.Н. Усов, С.Н. Пензин, Г.А. Поличко и др.) уже достаточно давно подчеркивали важность развития умений самостоятельного анализа и оценивания произведений медиакультуры в контексте эстетической парадигмы. Вместе с тем, понимание основных законов и языка медиа, самостоятельная оценка медиатекстов рассматриваются в российских концепциях в неразрывной связи с эстетическим и нравственным становлением личности: развитием эстетического восприятия и вкуса, эмоциональности, отзывчивости, нравственных качеств, формирования способностей к осуществлению анализа художественных медиатекстов и т.п.

Сравнение и сопоставление основных концептуальных подходов британских и российских медиапедагогов позволил нам выявить наиболее актуальные *задачи* российского медиаобразования в контексте британских медиаобразовательных стратегий:

- развитие умений самостоятельно и критически оценивать, анализировать и интерпретировать произведения медиакультуры различных видов и жанров;
- освоение языка медиа, включая социокультурные, художественные, эстетические, психологические и др. контекстуальные значения;
- расширение знаний о медиакультуре, ее исторических и теоретических положениях;
- осуществление творческой деятельности на материале медиакультуры и т.д.

Целевые группы / аудитории медиаобразовательной деятельности

Если говорить о британском медиаобразовании, то на основании исследования ведущих медиаобразовательных подходов можно констатировать, что уже достаточно долгое время целевой аудиторией медиаобразования выступают практически все возрастные группы, начиная с детского возраста. Это обусловлено массовым характером медиаобразования, который стал возможен благодаря таким факторам, как общественно-государственная поддержка (информационная, ресурсная, политическая, финансовая) медиаобразовательного движения; включение медиаобразования в учебные планы школ и вузов в системе формального и неформального образования, активизация интегрированного медиаобразования в учебной, внеучебной и досуговой деятельности; реализация многочисленных медиаобразовательных программ и курсов для детской и взрослой аудитории; деятельность британских медиаобразовательных центров по повышению медиаграмотности граждан страны.

Что касается российской медиапедагогики, то массовое медиаобразование – это, отнюдь, не новое явление для нашей страны. Если обратиться к истории отечественного медиаобразования, можно заметить, что этот процесс развивался еще в начале XX века (вспомним хотя бы самую массовую общественную организацию в области культуры 20-х годов – Общество друзей советского кино).

В педагогическом содержании медиаобразования в качестве целевой аудитории рассматриваются, прежде всего, дети и молодежь разных возрастных групп. Однако все чаще медиаобразование в зарубежной, да и в отечественной научной литературе рассматривается как социально-культурный феномен, который, так или иначе, касается каждого современного человека. В самом деле, развитие медиакомпетентности как процесс, связанный с динамично развивающейся медиа культурой, приобретает постоянный характер. Появление каждого нового вида медиа открывает человечеству новые пути и возможности для образования, развития и самосовершенствования, реализуемые медиаобразованием. В связи с этим, целевой аудиторией медиаобразования в широком смысле выступает каждый человек, живущий в информационном обществе.

Безусловно, отсутствие медиаобразовательного компонента в современных российских школьных и вузовских программах существенно обедняет потенциальные возможности для развития медиакомпетентности подрастающего поколения. Вместе с тем, тенденции развития массового медиаобразования во всем мире, процессы, связанные с расширением медиасферы, свидетельствуют о все более активном интересе к медиаобразованию не только педагогов, но и психологов, культурологов, социологов, экономистов, открывая новые перспективы для научного поиска и практической реализации медиаобразовательного потенциала в самых широких слоях современного общества.

Основные теоретические концепции и педагогические стратегии

Теоретические основания российской медиаобразовательной парадигмы в контексте влияния британских стратегий определяются целью и задачами медиаобразования, и представляют собой синтез развития критического мышления, семиотического, культурологического, эстетического, этического, социокультурного подходов, и др.

Проведенный анализ теоретико-методологических основ российского и британского медиаобразования, позволил заключить, что ведущие *педагогические стратегии* предопределяются основными концептуальными положениями медиапедагогики, целями и задачами медиаобразовательного процесса. Изучение историко-педагогического развития медиаобразования в России и в Великобритании, представленное в первой главе, показало, что педагогические стратегии медиаобразования подвергались существенной трансформации на разных этапах развития. Современные педагогические стратегии российского медиаобразования в контексте влияния британских медиаобразовательных подходов тесно связаны с развитием медиакомпетентности детской и молодежной аудитории средствами и на материале медиа. Следовательно, основными стратегическими задачами медиаобразования в России выступают: развитие критического мышления аудитории, расширение аналитических, оценочных и интерпретационных знаний и умений; повышение информационной грамотности; расширение кругозора в процессе получения новых знаний об истории, теории и области использования произведений медиакультуры.

туры в саморазвитии и самосовершенствовании личности, самовыражение личности при помощи медиатворчества и т.п.

Данная педагогическая стратегия предопределяет выбор дальнейшего перспективного развития отечественной медиапедагогики, которая заключается в разработкесоциокультурной и теоретико-методологической базы медиаобразования; определении путей целенаправленного формирования образовательной среды, позволяющих в полной мере использовать современные медиапедагогические технологии и способствующих реализации максимальной самостоятельности подрастающего поколения в различных видах деятельности, связанных с произведениями медиакультуры и т.п.

Базовые блоки модели российской медиаобразовательной парадигмы в контексте стратегий британского медиаобразования

Большинство современных медиаобразовательных моделей в России включают следующие базовые блоки: диагностический, содержательно-целевой и результативный.

Реализация диагностического компонента включает констатацию развития медиавосприятия, умений анализа и оценки произведений медиакультуры различных видов и жанров; знания об истории, теории, выразительных художественных средствах медиаязыка и т.д. В процессе констатирующих экспериментальных исследований используются методы наблюдения, анкетирования, опроса, интервью, тестирования, результаты творческих работ и т.д.

Содержательно-целевой компонент включает теоретический, практический и аналитический блоки. В процессе реализации теоретического блока осуществляется изучение истории, теории и технологии медиакультуры и медиаобразования; практический блок предполагает выполнение заданий на основе изученного теоретического материала (театрализованные, имитационные игры и упражнения, написание рецензий, минисценариев, сочинений и творческих работ; подготовка медиаобразовательных проектов и т.п.). Переход к аналитическому блоку предполагает выполнение цикла заданий, направленных на умение оценивать и анализировать произведения медиакультуры.

Результативный компонент является завершающим и организуется с целью повторной диагностики уровней развития медиавосприятия, умений оценки и интерпретации, знаний о языке, теории, истории медиа и т.п., где, как правило, используется комплекс экспериментальных методов, аналогичных первичной констатации. На этапах первичной и вторичной констатации конкретные задачи экспериментальной работы зависят от цели и задач той или иной медиаобразовательной модели. Результативность медиаобразовательного процесса опирается на следующие объекты контроля – знание и понимание медиа, анализ и интерпретация медиаконтента, создание и оценка медиаконтента, качество (уровень) письменной коммуникации и др.

После повторной диагностики проводится обобщение и оценка полученных результатов медиаобразовательной деятельности, подводятся основные итоги.

В британской модели медиаобразования выделяются три основных компонента медиаобразовательного процесса: 1) знание основ медиакультуры, т.е. понимание социокультурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов, знание истории медиа); 2) знания и умения в области медиакритики, т.е. развитие критического мышления аудитории, а также коммуникативных способностей личности в широком смысле этого слова; умения и навыки «декодирования» медиатекстов разных жанров, оценка и анализ медиатекстов; умения идентифицировать и интерпретировать медиатексты); 3) участие в сфере медиаторчества, т.е. умение самостоятельно создавать медиаконтент и самовыражаться с помощью современных медиатехнологий) [Михалева, 2013, с. 132–133].

Близость основных целей и задач современного российского и британского медиаобразования определяет сходные позиции в определении основных структурных компонентов содержательно-целевого блока.

В самом общем виде данные компоненты представлены нами в таблице 7.

**Структурные компоненты содержательно-целевого блока
русской и британской моделей медиаобразования**

Содержательно-целевой блок медиаобразовательной модели	Структурные компоненты (русское медиаобразование)	Структурные компоненты (британское медиаобразование)
теоретический блок	изучение истории, теории и технологии медиакультуры и медиаобразования	знание основ медиакультуры: знание и понимание социокультурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов, знание истории медиа)
практический блок	выполнение заданий на основе изученного теоретического материала: (театрализованные, имитационные игры и упражнения, написание рецензий, минисценариев, сочинений и творческих работ; подготовка медиаобразовательных проектов и т. п.	медиатворчество: самостоятельное создание медиаконтента, самовыражение с помощью современных медиатехнологий.
аналитический блок	цикл заданий, направленных на умение оценивать и анализировать произведения медиакультуры	знания и умения в области медиакритики: оценка и анализ медиатекстов; умения идентифицировать и интерпретировать медиатексты.

*Педагогические принципы и подходы к медиаобразованию,
реализуемые в русской медиаобразовательной парадигме*

Основу современного русского медиаобразования составляет следование общедидактическим принципам: научность, последовательность, систематичность, связь теории с практикой, взаимосвязанность разделов, сознательность, активность, доступность, индивидуальный подход к учащимся, прочность, наглядность, социокультур-

ное развитие творческой личности в процессе обучения, научность, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с окружающей действительностью, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся. Кроме общедидактических принципов современное медиаобразование базируется на принципах, связанных с особенностями функционирования медиакультуры: развитие аудиовизуального восприятия, умений анализировать медиатексты и т. д.

Существенную роль в определении содержания, организационных форм и методов современной российской медиаобразовательной парадигмы играют ключевые принципы медиаобразования, разработанные Л. Мастерманом [Masterman, 1998]:

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.

Данные принципы во многом определили подходы к медиаобразовательному процессу. К примеру, Л. Мастерман, наравне с принципом сотрудничества, в качестве наиболее важного выделял принцип диалогичности. Данный принцип определяет формат педагогического общения, основанного на сотрудничестве и уважительном отношении к мнению учащихся (субъектно-субъектная парадигма). Следовательно, основные функции педагога в медиаобразовательном процессе заключаются в следующем:

1) помогать обучающимся самостоятельно анализировать медиа-контент;

2) стимулировать коллективное обсуждение и создание медиа-контента;

3) поддерживать активное участие каждого обучающегося в обсуждении и создании собственного медиаконтента

Сотрудничество и диалогическое взаимодействие участников образовательного процесса выступают важными составляющими с медиаобразования. Совместное творчество, диалог позволяют участникам образовательного процесса – и учащимся, и педагогу активно взаимодействовать друг с другом, обмениваться информацией при

решении проблем в процессе дискуссионных, игровых и тренинговых медиаобразовательных занятий. Неслучайно Л. Мастерман утверждает, что именно диалог позволяет педагогам и ученикам «учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [Мастерман, 1993, с. 23].

Основные концептуальные положения медиаобразования известного британского медиапедагога Л. Мастермана легли в основу разработанного в 2003 году Я.Н. Засурским и Е.Л. Вартановой российского медиаобразовательного модуля, где основная цель медиаобразования заключается в формировании «критического отношения к медиа, превращение ее в креативного (творческого) пользователя СМИ в дальнейшей жизни после учебного заведения (школы, вуза). Это приобретает особую важность еще и потому, что в современном обществе родители все меньше могут контролировать доступ детей к электронным СМИ – телевидению, форматному радио, интернету, компьютерным играм. Информационная безопасность ребенка – это задача как семейного, так и школьного воспитания. Все это делает значение медиаобразования чрезвычайно актуальным, постоянно повышая роль международного сотрудничества и обмена опытом» [Вартанова, Засурский, 2003].

Значительное влияние на развитие российского медиаобразования оказали исследования К. Бээлгэт, определившей единство культурологического, критического и творческого подходов в медиаобразовательном процессе:

- 1) культурологический компонент – возможность просмотра и обсуждения широкого спектра разных жанров кино и цифрового видео;
- 2) критический компонент – знакомство с технологиями критического анализа, исследования и оценки кино- и видеопродукции;
- 3) творческий компонент – возможность игры и эксперимента с движущимися образами как способа выражения собственных идей и сюжетов с акцентом на использовании цифровых технологий [Bazalgette, 2006].

Продуктивными для отечественной медиапедагогики также являются оптимальные психолого-педагогические принципы медиаобразования, разработанные британскими коллегами: 1) активное обучение в опоре на «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский); 2) связь семьи и школы (учет аудиовизуального опыта учащихся, вкусов и предпочтений, сформировавшихся в семье); 3) развитие у учащихся более глубокого понимания природы медиатекста за счет усиления межпредметных связей; 4) развитие творческого потенциа-

ла и критического мышления учащихся с помощью и на материале медиа; 5) социокультурное развитие учащихся (обучение медиаграмотности и формирование активной гражданской позиции)» [Look Again, 2003, pp. 3–6].

Реализация данных принципов осуществляется в деятельностном подходе к медиаобразованию:

1) через привлечение всех обучающихся к созданию конкретных проектов различной сложности и тематики с использованием индивидуальных, групповых и коллективных форм работы;

2) путем развития и поддержки индивидуального медиатворчества учащихся.

Основные принципы и подходы к медиаобразовательному процессу, разработанные британскими медиапедагогами и медиаэкспертами выделяются в качестве основополагающих в трудах многих исследователей российского медиаобразования (Л.С. Зазнобиной, А.В. Спичкина, А.В. Федорова, А.В. Шарикова, Е.А. Черкашина и др.).

К примеру, А.В. Шариков, и Е.А. Черкашин [Шариков, Черкашин, 1991, с. 29] среди основных условий организации медиаобразовательного процесса в школе выделяют:

- создание атмосферы психологического комфорта, раскрепощенности;

- импровизация (строго запрограммированных схем занятий нет, что, в свою очередь, требует от педагога тщательной подготовки и готовности к возможной вариативности проведения обсуждений, дискуссий);

- тесная связь с социально-культурной средой.

Данные подходы выступают неизменно актуальными в российской медиапедагогике.

Организационные формы и методы медиаобразования

Под методом обучения в педагогической науке понимается «система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. Метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 142]. Отсюда под методами медиаобразования мы понимаем «способы ра-

боты педагога и ученика, при помощи которого достигаются цели медиаобразования» [Федоров, 2010, с. 29].

В свою очередь, реализация метода зависит от системы эффективных приемов обучения. Прием обучения определяется как «конкретная операция взаимодействия учителя и учащегося в процессе реализации метода обучения» [Российская педагогическая энциклопедия, 1999, с. 188].

В российском варианте «медиаобразование предусматривает технологию проведения занятий, основанную, преимущественно, на 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 является возможным как в автономном варианте, так и в процессе интеграции в традиционные учебные предметы» [Федоров, Чельшева и др. 2014, с. 76].

В соответствии с основными показателями медиакомпетентности, методика медиаобразовательного процесса в российской медиаобразовательной парадигме основана на следующих способах деятельности:

- дескриптивный (пересказ содержания, перечисление событий медиатекста);
- классификационный (определение места медиатекста в историческом и социокультурном контексте);
- аналитического (анализ структуры, языка медиатекста, авторских концепций и т.д.);
- личностного (описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом);
- объяснительно-оценочного (формирование суждений о медиатексте, его достоинствах в соответствии с эстетическими, моральными и др. критериями).

Основные формы медиаобразовательной деятельности классифицируются в зависимости от содержания учебного материала, характера требований, предъявляемых к получению конечного резуль-

тата, цели и задач выполнения учебной работы, видов ее организации и выполнения. В частности, здесь можно выделить:

- 1) циклы литературно-имитационных, театрализованно-ситуативных, изобразительно-творческих занятий для овладения аудиторией креативными умениями на материале медиа с помощью эвристических, игровых форм и технических средств;
- 2) циклы творческих занятий, направленных на развитие у аудитории полноценного восприятия медиатекстов;
- 3) циклы творческих занятий, направленных на развитие у аудитории умения анализировать медиатексты [Федоров, 2001, с. 64].

Успешная апробация данных циклов на протяжении многих лет в российской медиапрактике доказала их продуктивность: циклы творческих заданий на медиаматериале способствуют 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 (проявление творческого, художественного начала в различных аспектах деятельности) показателям [Федоров, 2001, с. 84].

Особый интерес для российских медиапедагогов в последние годы представляет группа методов медиаобразования на развитие творческого и критического мышления целевой аудитории, разработанная британскими педагогами: 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»), распространением и восприятием медиапродукции («аудитория», «репрезентация»), сюжетно-ролевое моделирование ситуации или процесса («агентство», «технология», «аудитория» и др. [Burns and Wall, 1990; Hart, 1991 и др.]. Неслучайно медиапедагогические технологии, основанные на методических принципах «шести ключевых понятий» успешно используются в школьной и ву-

зовской отечественной медиаобразовательной практике в процессе анализа произведений массовой культуры различных видов и жанров.

В связи с растущей актуальностью в настоящее время британскими и российскими медиапедагогами осуществляется целый ряд исследований, направленных на изучение и разработку практических методик, приемов и технологий развития критического мышления в процессе медиаобразования.

Среди основных практических форм и приемов наиболее продуктивными нам представляются: решение эвристических и проблемных задач, ролевые и имитационные игры и упражнения, тренинги, коллажи, видеосъемка, чтение и анализ медиатекстов; интерактивные формы работы: диалог, дискуссия, совместные обсуждения, «баллинтовские группы», «мозговой штурм» и т. д.

Актуальность использования в российском образовании потенциала медиаобразовательных методик и технологий обусловлена вариативностью, возможностью фрагментарного использования медиаобразования для развития ребенка, его интеллектуального и творческого роста, способностей, самостоятельного мышления.

Области применения медиаобразования

Как известно, медиаобразование в России не включено в школьную программу. В российской педагогике медиаобразование осуществляется в формах курсов по выбору, медиакружков, факультативов, медиастудий, интеграции в различные учебные предметы школьного курса, в системе дополнительного образования.

В качестве основных областей применения российской модели в контексте использования британских медиаобразовательных стратегий выступают:

- в учебной деятельности в системе высших педагогических заведений, где осуществляется подготовка медиапедагогов – лекции, семинарские и практические занятия, коллоквиумы и т.п.;

- в учреждениях дополнительного образования в социально-культурной и культурно-досуговой деятельности кружках, клубах, учреждениях дополнительного образования и т.д.;

- в интегрированной форме проведения учебных занятий в школах и вузах.

Немаловажное значение в контексте изучения зарубежного опыта имеет и определение основных условий *успешного развития*

российских моделей медиаобразования. Среди них наиболее актуальными выступают следующие: общая ориентация на развитие личности (включая развитие аналитического мышления, творческих потенциалов индивидуальности, ее медиадеятельности в русле идей гуманизма, художественного восприятия, вкуса и т.д.); учет психологических особенностей, спектра реальных медийных интересов и предпочтений детской и молодежной аудитории; разработка критериев развития медиавосприятия и способностей к анализу медиатекстов, к медийной деятельности; совершенствование моделей, программ, методик, форм проведения занятий со школьниками и студентами на материале медиа (в том числе с использованием зарубежного опыта); модернизация материально-технической базы процесса обучения; включение в вузовские и школьные программы курсов, предусматривающих изучение медиакультуры [Федоров, Чельшева и др. 2014, с. 10].

Таким образом, актуальность использования зарубежного опыта в российской медиапедагогике предопределила интерес к наиболее перспективным моделям медиаобразования и построению синтетической модели российского медиаобразования в контексте использования лучших британских стратегий. Анализ структурных компонентов данной модели позволил выявить, что ключевым положением медиаобразовательного процесса выступает понятие медиакомпетентности, включающей в себя способность использовать медиа в личных целях и без посторонней помощи, понимать и критически оценивать различные аспекты содержания медиа, передавать (независимо от контекста), создавать и распространять медиатексты, выдвигает на первый план основные задачи российского медиаобразования: развитие умений самостоятельно и критически оценивать, анализировать и интерпретировать произведения медиакультуры различных видов и жанров; освоение языка медиа, включая социокультурные, художественные, эстетические, психологические и др. контекстуальные значения; расширение знаний о медиакультуре, ее исторических и теоретических положениях; осуществление творческой деятельности на материале медиакультуры и т.д.

- целевой аудиторией медиаобразовательного процесса в школе и вузе выступает, прежде всего, подрастающее поколение. Однако развитие медиакомпетентности как процесс, связанный с динамично развивающейся медиакультурой, открывает все новые пути и возможности для образования, развития и самосовершенствования, сопровож-

дающие человека всю жизнь. В связи с этим, целевой аудиторией медиаобразования в широком смысле выступает каждый человек, живущий в информационном обществе;

- теоретические основания российской медиаобразовательной парадигмы в контексте влияния британских стратегий определяются целью и задачами медиаобразования, и представляют собой синтез развития критического мышления, семиотического, культурологического, эстетического, этического, социокультурного подходов;

- педагогические стратегии российского медиаобразования предопределяет выбор дальнейшего перспективного развития отечественной медиапедагогике: разработку социокультурной и теоретико-методологической базы медиаобразования; определение путей целенаправленного формирования образовательной среды, позволяющих в полной мере использовать современные медиапедагогические технологии и способствующие реализации максимальной самостоятельности подрастающего поколения в различных видах деятельности, связанных с произведениями медиакультуры и т.п.

Основу современного российского медиаобразования составляет следование общедидактическим принципам: научности, последовательности, систематичности, связи теории с практикой, взаимосвязанности разделов, сознательности, активности, доступности, индивидуальному подходу к учащимся, прочности, наглядности. Социокультурное развитие творческой личности в процессе обучения, научность, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с окружающей действительностью, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся. Кроме общедидактических принципов современное медиаобразование базируется на принципах, связанных с особенностями функционирования медиакультуры: развитие аудиовизуального восприятия, умений анализировать медиатексты и т. д.;

- существенную роль в определении содержания, организационных форм и методов современной российской медиаобразовательной парадигмы играют ключевые принципы медиаобразования, разработанные Л. Мастерманом, К. Бэзэлгэт и другими британскими медиаэкспертами.

- в настоящее время в российской методике медиаобразовательных занятий можно отметить сформировавшийся комплексный подход к произведениям медиакультуры, основанный на использовании циклов литературно-аналитических, литературно-имитационных,

театрализованно-ролевых и изобразительно-имитационных творческих заданий, и предполагает использование широкого спектра игровых и творческих заданий по медиакультуре, в структуру которых включаются элементы теории медиаобразования и анализа медиапроизведений. В процессе медиаобразования учащиеся и студенты получают новые знания, выходят на более высокий осознанный уровень понимания медиаинформации, знакомятся с различными областями ее применения и т.д. Методика и технология российской модели в контексте использования британских медиаобразовательных стратегий основана на применении интерактивных, проблемных, эвристических, игровых, проектных технологий, развивающих индивидуальность, самостоятельность мышления, медиатворчество аудитории;

- основные формы медиаобразовательной деятельности классифицируются в зависимости от содержания учебного материала, характера требований, предъявляемых к получению конечного результата, целей и задач выполнения учебной работы, видов ее организации и выполнения. Наряду с уже традиционными для России циклами творческих заданий, в медиаобразовательном процессе активно используются и британские методики. Одной из самых известных выступают технологии, основанные на «шести ключевых понятиях», которые успешно используются в практике в процессе анализа произведений массовой культуры различных видов и жанров;

- среди наиболее значимых условий для успешного развития российских моделей медиаобразования с учетом использования британского опыта можно выделить: развитие аналитического мышления, художественного восприятия, вкуса); учет особенностей, интересов и предпочтений детской и молодежной аудитории; разработку критериев развития медиавосприятия и способностей к анализу медиатекстов, к медийной деятельности; включение в вузовские и школьные программы курсов, предусматривающих изучение медиакультуры и др.

3.2. Практика современной российской медиапедагогики в контексте британских медиаобразовательных стратегий

Великобритания имеет богатый практический опыт в области прикладного медиаобразования, методическая база британского школьного медиаобразования с широким диапазоном развивающих и творческих заданий успешно используется во всем мире.

Масс-медиа рассматриваются педагогами Великобритании как важный фактор социализации подрастающего поколения. Поэтому центральное место в современном британском медиаобразовании занимает гражданское обучение (англ. citizenship learning), цель которого – развитие у школьников активной гражданской позиции, в результате критического анализа медиатекстов политической и социокультурной направленности на практике. Эти позиции оказали существенное влияние на методику и практику британских медиаобразовательных подходов, определили социальную роль медиаобразования, признав его важным фактором на пути «к подлинной демократии прямого участия граждан и демократизации социальных институтов, развитие которых, зависит от способности большей части гражданского населения брать инициативу в свои руки, принимать рациональные решения (часто на основе объективных данных масс-медиа), а также продуктивно взаимодействовать друг с другом благодаря активной поддержке масс-медиа» [Masterman, Mariet, 1994, p. 80].

Некоторые медиаобразовательные методики и технологии достаточно успешно реализуются и в практике российского медиаобразования. Вместе с тем, часть продуктивных и представляющих интерес для отечественной медиашколы практических приемов и методов британских медиапедагогов еще не получила широкого распространения в нашей стране. Поэтому нам представляется необходимым рассмотреть существующие и потенциально значимые практические подходы современной российской медиапедагогики в контексте британских медиаобразовательных стратегий.

Как мы смогли убедиться в ходе проведения историко-педагогического обзора, методические приемы и методы имеют достаточно долгую эволюцию развития в отечественной медиапедагогике. Начиная с первой половины XX столетия, российские медиапедагоги исследовали приемы и методы работы с медиатекстом, разрабатывали различные формы проведения занятий с подрастающим поко-

лением на медиаматериале различных видов и жанров, начиная с изучения отдельных видов произведений медиакультуры (кинематографа и прессы) и заканчивая комплексным изучением медиакультуры (первой методической разработкой в данном направлении стала вышедшая в 1991 году программа авторами А.В. Шарикова и Е.А. Черкашина «Средства массовой коммуникации и педагогика» [Шариков, Черкашин, 1991]).

В предыдущем параграфе была кратко охарактеризована сущность методов и методик медиаобразовательного процесса. Было выявлено, что в современной российской практике медиаобразования большинство методических приемов основывается главным образом на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые включены в учебную или внеучебную деятельность. Использование различных педагогических методик в медиаобразовательном занятии зависит от конкретных задач, условий, видов обучения и особенностей контингента обучаемых. Классификацию методов медиаобразования можно представить следующим образом:

- по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа);

- по уровню 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 с целью развития критического мышления); *частично-поисковые* или *эвристические*, *исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения) [Федоров, 2004]. Наибольшее распространение в российском медиаобразовании получили словесные, наглядные, репродуктивные, исследовательские, эвристические, проблемные, игровые методы.

Кроме традиционными методик в современной российской медиапедагогике используются различные технологии с элементами активных форм и приемов обучения.

Под *педагогической технологией* понимается «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать

поставленные образовательные цели. Педагогическая технология состоит из предписаний способов деятельности (дидактические процессы), условий, в которых эта деятельность должна воплощаться (организационные формы обучения), и средств осуществления этой деятельности» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 191].

В медиаобразовательном процессе используются разнообразные педагогические приемы. *Приемы обучения* – «конкретные операции взаимодействия учителя и учащегося в процессе реализации методов обучения. Приемы обучения характеризуются предметным содержанием, организуемой ими познавательной деятельностью и обуславливаются целью применения. ... На уровне учебного предмета сочетания приемов составляют методики и даже целостные методические системы» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 216].

Педагогические приемы определяются общедидактическими методами, и каждая конкретная методика или педагогическая технология может включать множество сочетаний педагогических приемов, выбор которых обусловлен особенностями содержания обучения, способами и планируемыми уровнями усвоения учебного материала, имеющимися средствами их реализации, степенью эффективности применения того или иного приема и т.д.

Одним из центральных понятий медиаобразования выступает анализ различных видов и жанров медиакультуры. Анализ медиатекста традиционно рассматривается в российском медиаобразовании как метод исследования текста, содержащего информацию и изложенного в каком-либо виде и жанре медиа (телепередаче, фильме, материале в прессе, интернетном сайте и т.п.) путем рассмотрения отдельных его сторон, составных частей, художественного своеобразия с целью развития у аудитории самостоятельных суждений, критического мышления, эстетического вкуса. Анализ представляет собой сложный мыслительный процесс, требующий от адресата медиа осознанной рефлексии, распознавания как отдельных знаковых частей текста, передаваемого посредством СМК, так и его целостного, контекстного отражения, а от педагога – систематической и целенаправленной работы. В процессе анализа произведений медиакультуры широко применяются самые разнообразные творческие задания на медиаматериале, театрализованные, игровые и творческие, дискуссионные методы, анализ ситуаций, выполнение письменных работ (рецензии, сочинения, эссе) и т.д.

В российской и британской медиапедагогике выделяются различные виды анализа произведений медиакультуры. Типология основных видов анализа медиатекстов с описанием содержания заданий, осуществляемых в британской медиапедагогике [BurnsandWall, 1990; BowkerJ., 1991; Баукер, Дж. 1995; BFI, 1990], представлена в таблице 8.

Таблица 8

Типология анализа медиатекста в британском медиаобразовании
[Burnsand Wall, 1990; Bowker J., 1991; БаукерДж. 1995; BFI, 1990]

Вид анализа медиатекста	Содержание заданий
<i>Контент-анализ</i>	– контент-анализ аудиовизуальных медиатекстов на наличие фактов скрытой рекламы (алкогольных и безалкогольных напитков, сигарет, автомобилей, марок и брендов, и т.д.); – контент-анализ, включающий процентное соотношение и частотный анализ медиаконтента разного содержания в журналах, газетах
<i>Структурный анализ</i>	– ознакомление с первым (или финальным) эпизодом медиатекста с попыткой прогнозировать дальнейшие (предыдущие) события; разбивка медиатекста на крупные блоки-карточки; перестановка этих блоков, т.е. изменение хода развития событий (к изучению понятий «язык», «категория», «репрезентация»)
<i>Сюжетный / повествовательный анализ</i>	– выделение «ритмических блоков» в медиатекстах «романного характера» (к примеру, «Лоуренс Аравийский», «Клеопатра»), т.к. ритм в медиатекстах часто проявляется уравнивании эпических сцен камерными и интимными (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»)
<i>Герменевтический анализ</i>	– изучение списка самых популярных фильмов / телепередач за несколько последних лет / десятилетий; обоснование их успеха у аудитории в то или иное время, в той или иной социокультурной ситуации (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»); – выбор тезиса, верно отражающего точку зрения создателей того или иного медиатекста, из нескольких предложенных педагогом (к понятиям «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»); – подбор жанровых и тематических аналогов к конкретному медиатексту; подбор медиатекста с аналогичной авторской идеей (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»)

<p><i>Анализ персонажей</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – составление продолжения к той или иной ситуации из медиатекста (к изучению понятий «категория», «язык», «репрезентация»); – чтение короткого рассказа; размышление над тем, что в нем можно снять, а что невозможно; при необходимости, изменение сюжета или деталей рассказа для улучшения экранизации (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «репрезентация»); – чтение списка названий различных медиатекстов (тексты еще неизвестны аудитории); определения жанра и сюжетной схемы текста, судя по названиям (к понятиям «категория», «язык», «аудитория», «репрезентация»); – описание и анализ конкретного эпизода из медиатекста, включая обоснование поступков и речи персонажей, изобразительный ряд и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»)
<p><i>Анализ стереотипов</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – на основе восприятия рекламной афиши составление прогноза успеха у аудитории того или иного рекламируемого стереотипного по жанру и сюжету медиатекста; – сравнение нескольких точек зрения (к примеру, профессиональных журналистов, искусствоведов) о событиях, отраженных в медиатексте, и о самом медиатексте (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»); – моделирование сюжетных стереотипов, исходя из того, что структура фабул многих медиатекстов сходна (нам представляют героя / героиню, мир в котором живут персонажи); целостность этого мира нарушена или изменена, и герой / героиня должны восстановить его целостность (к изучению понятий «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 таблицы (к понятиям «категория», «язык», «технология», «агентство», «репрезентация», «аудитория»); – 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»)

<i>Идеологический анализ</i>	– исследование ситуации, связанной с закрытием или запрещением того или иного источника медиаинформации (газеты, журнала, передачи, фильма), с политической медиакомпанией за / против того или иного политического деятеля (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»); анализ медиатекста на историческую тему, основанного на документальных фактах
<i>Семиотический анализ</i>	– сравнение двух кадров (фотографий, рисунков), где одна и та же сцена изображена в различных ракурсах; размышление над тем, как изменение ракурса влияет на наше восприятие, на понимание отношения персонажей медиатекста друг к другу (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»); – нахождение и изучение эквивалентов метафорического переосмысления и символизма в (использование объектов, освещения и цвета для передачи смысла); – визуальный анализ кадра (фотографии, плаката, рекламного постера) с точки зрения того, что там происходит; изготовление вырезок фигур или предметов, изображенных на фотографии или плакате; варианты расположения этих вырезок в «кадре»; 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»); – прослушивание отрывков из фонограммы к медиатекстам и определение вида и жанра этих медиатекстов (к понятиям «категория», «язык», «репрезентация»)

В российском медиаобразовании типологию анализа медиатекстов представил А.В. Федоров [Федоров, 2007, с. 192]. В таблице 9 представлены основные виды анализа произведений медиакультуры и их структурные компоненты.

Таблица 9

Типология анализа медиатекста в российском медиаобразовании
[Федоров А.В., 2007]

Вид анализа медиатекста	Структурные компоненты
автобиографический	сопоставление своего жизненного опыта (событий личной жизни, проявлений своего характера в различных си-

(личностный) анализ	туациях) с жизненным опытом персонажей медиатекстов. Данный аналитический подход опирается на ассоциативную память человека (эффект «вспышек памяти») и помогает аудитории критически понять влияние медиакультуры на развитие личности человека, способствует развитию медиакомпетентности
анализ культурной мифологии	выявление и анализ «мифологизации (в том числе в рамках фольклорных источников – сказок, «городских легенд» и т.д.) фабул, тем, типов персонажей и т.д. в медиатекстах
анализ медийных стереотипов	выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий, сюжетов, тем и т.д. в медиатекстах. Медийный стереотип отражает устоявшиеся в обществе отношения к тому или иному объекту. Под медийными стереотипами (от греческих слов <i>stereos</i> – твердый и <i>typos</i> – отпечаток) принято понимать схематичные, усредненные, привычные, стабильные представления о жанрах, социальных процессах/событиях, идеях, людях, доминирующие в медиатекстах, рассчитанных на массовую аудиторию
анализ персонажей	анализ характеров, мотивов поведения, идейных ориентаций, поступков/действий персонажей медиатекстов
герменевтический анализ культурного контекста	исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и на точку зрения аудитории. Герменевтический анализ предполагает постижение медиатекста через сопоставление с культурной традицией и действительностью; проникновение в логику медиатекста; анализ медиатекста через сопоставление художественных образов в историко-культурном контексте
идентификационный анализ	распознавание/идентификация скрытых сообщений в медиатекстах, т.к. медиаагентства часто предлагают упрощенные решения сложных проблем
идеологический, философский анализ	анализ идеологических и философских аспектов медийной сферы
иконографический анализ	ассоциативный анализ изображения в медиатексте (например, вода, огонь – символы чистоты и разрушения), связанный с семиотическим анализом
контент-анализ	количественный анализ медиатекстов (определение категории медиатекста, систематизация фактов, выводы о типах повествования, символах, языках, формах и т.д.; о том, как часто проявляются те или иные факторы, например, стереотипы в сюжете)

Продолжение таблицы 9

культивационный анализ	анализ содержания медиатекстов с опорой на исследование социокультурного контекста и исследования масс-медиа. Согласно культивационной теории медиа, аудитория выбирает медиатексты с точки зрения своих взглядов, предпочтений. Отсюда культивационный анализ можно представить, как: а) технологию приемов создания условий для того, чтобы аудитории было легче обозначить (сознательно или бессознательно) свои мнения, ожидания и ценности; б) исследование «глубоких интервью» о демографических и психологических мотивах выбора конкретного респондента; с) исследование периодических опросов медийной аудитории
семиотический анализ медиатекстов	анализ языка знаков и символов в медиатекстах; данный анализ связан с иконографическим анализом
структурный анализ	анализ систем, отношений, форм медиакультуры, медиатекстов
сюжетный/повествовательный анализ	анализ сюжетов, фабул медиатекстов. Сюжетный анализ тесно связан со структурным, мифологическим, семиотическим и другими видами анализа медиа и медиатекстов
этический анализ	анализ этических/моральных особенностей медиатекста
эстетический анализ	анализ художественных особенностей, стилистики медиатекста

Поскольку развитие критического мышления (в британском варианте, «критической автономии») аудиторий неразрывно связано с обеспечением медиабезопасности детей и молодежи, в практике медиаобразования в последнее время много внимания уделяется информационной и психологической безопасности юных медиапользователей. В этом смысле медиаобразование решает и много других сопутствующих проблем – образовательных и социокультурных.

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

В связи с этим актуализируется проблема развития критического мышления подрастающего поколения: умения самостоятельно оценивать различные медиасообщения, осуществлять их критический анализ. Л. Мастерман считает, что важным ключевым умением критического анализа выступает «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» [Masterman, 1997, p. 25].

Британский эксперт в области медиаобразования К. Бэзэлгэт считает, что в процессе критического анализа произведений медиакультуры необходимо осуществлять изучение отдельных образов или коротких фрагментов медиатекста, уметь анализировать то, что «в действительности видно и слышно – до того, как перейти к интерпретирующим комментариям и выражению своей реакции. С развитием понимания учащимися медиа языков, мы вправе ожидать, что понимание должно включать более сложные идеи о том, как определенные наборы смыслов могут быть закодированы: каким образом можно сигнализировать об изменении времени или места действия в визуальных, аудио и печатных текстах соответственно, например, каким образом, могут быть введены типические характеры или ситуации» [Бэзэлгэт, 1995, с. 36].

Проблемам теории и практики критического анализа посвящены работы многих отечественных исследователей (Е.Л. Вартановой, Я.Н. Засурского, Е.В. Мурюкиной, А.В. Спичкина, А.В. Федорова, И.В. Чельшевой и др.). Под критическим анализом понимается мыслительный процесс выявления свойств и характеристик медиапроизведения в целом, его составных частей и элементов в контексте личной, социокультурной и авторской позиции, предполагающий полноценное восприятие медиатекста; умение группировать факты, свойства и явления, классифицировать их, раскрывать существенные стороны изучаемого медиапроизведения, его внутреннюю структуру. Адекватный отбор информации, его восприятие, интерпретация и рефлексия являются основой для формирования собственных позиций по отношению к медиатексту, его критической и самостоятельной оценке, являющиеся основой для практического применения в дальнейшей деятельности [Чельшева, 2008].

В современной ситуации на одно из первых по значимости мест выходит умение отличать истинную информацию от ложной, распознавать манипулятивные приемы, использованные для усиления влияния медиаинформации на аудиторию. А.В. Федоров совершенно справедливо полагает, что развитие медиакомпетентности невозмож-

но без 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.» [Федоров, 2004, с. 165].

С этой целью в практике медиаобразовательных занятий применяется целый ряд методических приемов, используемых при проблемном (критическом) анализе медиатекстов: 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 и т.д.

Например, в работах известного российского исследователя А.В. Шарикова среди основных методов работы с информацией выделяется «демонтаж» сообщений, иными словами, анализ медиапроизведений, основанный на контент-анализе, расчленении видео- и аудиоряда. «Эта деятельность, дополняемая анализом произведенной информационной продукции, способствует развитию навыков восприятия и понимания сообщений, получаемых из СМК. Кроме того, школьники осваивают средства самовыражения, совершенствуют навыки общения с другими людьми» [Шариков, Черкашин, 1991, с. 19].

А.В. Федоровым предложены следующие методические приемы, используемые при проблемном (критическом) анализе медиатекстов:

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

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

- критический анализ целей, интересов «агентства», то есть источника информации [Федоров. 2004. с. 166].

В связи с актуальностью развития критического мышления подрастающего поколения различные методические приемы, направленные на достижение этой цели, используются в интегрированном, факультативном образовании, становятся важными компонентами раз-

личных методик, приемов и технологий медиаобразования школьников и студентов.

В настоящее время в отечественном медиаобразовании используется целая группа методик развития критического мышления, которые были заимствованы из подходов развития критического мышления школьников и студентов посредством чтения и письма (РКМЧП). Технология РКМЧП получила известность в российском образовании во второй половине 90-х годов XX века благодаря разработкам американских педагогов Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпла, С. Уолтера. Внедрение данной технологии осуществляется многими ведущими научными педагогическими школами Москвы, Санкт-Петербурга, Самары, Нижнего Новгорода и т.д. Концептуальной идеей данной педагогической технологии выступает формирование у аудитории «позиции субъекта собственной учебно-познавательной деятельности, умений ее рефлексировать, организовывать, осуществлять, достигать самостоятельно поставленных целей» [Галицких, 2004, с. 112]. Среди наиболее известных приемов технологии, успешно используемых в медиаобразовательном процессе – «ВОР» (вызов, осмысление и размышление); «ИНСЕРТ» (интерактивная система пометок для эффективного чтения и мышления); «Знаю – хочу узнать – узнал», «Двухчастные дневники», «Пятиминутное эссе», «Толстые и тонкие вопросы», «Синквейн», «Пометки на полях» и др.³

В процессе изучения произведений медиакультуры различных видов и жанров в России достаточно широко используются положения о шести ключевых понятиях медиаобразования (сторонниками данного подхода являются британские медиапедагоги К. Бэзэлгэт (Cary Bazalgette), Э. Харт (Andrew Hart) и др.): «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.

Большой вклад в развитие данных положений в Великобритании внес Британский киноинститут, чьи методические разработки, касающиеся осуществления анализа аудиовизуальных текстов, нашли достойное применение и в российской медиапедагогике. На основе шести ключевых понятий эксперты Британского киноинститута разработали базовые методы кинообразования (см. таблицу 10) на материале кино, ТВ и видео.

³Более подробно данные приемы применительно к медиаобразованию школьников и студентов описаны в монографии: Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 320 с.

Базовые методы британского кинообразования

Метод	Приемы
<p>Метод «стоп-кадр»</p>	<p>Используется кнопка «пауза» на видеомагнитофоне. Учащиеся обсуждают каждый эпизод или кадр или короткометражный сюжет продолжительностью около 60 сек. и анализируют:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Что они видят в «остановленном» кадре; как освещение и цвет влияют на восприятие зрителя; 2. Расстояние между камерой и предметами, ракурс съёмки, движение камеры и т.п. во время демонстрации кадра; 3. Сколько кадров присутствует в эпизоде и как последовательность кадров способствует передаче смысла. <p><i>Возможные варианты:</i> создание видеоряда (раскадровки); применение компьютерных технологий для изменения порядка следования кадров или исключение отдельных эпизодов или кадров.</p>
<p>Метод «звук и изображение»</p>	<p>Педагог закрывает экран, учащиеся внимательно слушают звуковое сопровождение короткого эпизода, затем они описывают услышанное.</p> <p>Учащиеся должны определить тип медиатекста и подробно описать всё услышанное. Им предлагают восстановить контекст и жанр фрагмента.</p> <p>В конце работы педагог демонстрирует весь эпизод, после чего следует коллективное обсуждение, каким образом звуки и изображение взаимодействуют в медиатексте.</p> <p><i>Возможные варианты:</i> попробовать различные варианты звукового сопровождения, использовать различные звуковые эффекты, предложить другое звуковое прочтение слов; обсудить влияние звукового сопровождения на интерпретацию изображения.</p>
<p>Метод «анализ кадров»</p>	<p>После первого просмотра короткометражного видеофрагмента учащиеся определяют количество использованных кадров.</p> <p>При повторном просмотре учащиеся отмечают каждое изменение в кадре, определяют место действия, звук (используя кнопку «пауза» при необходимости).</p> <p>При третьем просмотре учащиеся внимательно изучают, как создаются кадровые изменения (монтаж, микширование или совмещённая фонограмма, угасание звука или плавное выведение изображения, наплыв, сдвиг кадров и др.). Также учащиеся определяют продолжительность каждого кадра.</p> <p><i>Возможные варианты:</i> создание сценария или покадрового рассказа, вариации с расположением кадров (удаление или перестановка кадров); применение компьютерных технологий для оцифровки и редактирования кадров с изменением их последовательности и временной синхронизации.</p>

<p>Метод «начало и конец»</p>	<p>Учащиеся просматривают вступительные титры или ролики с титрами к разным медиатекстам (к кинофильму, телепередаче и пр.). Используя вышеописанные методики, учитель помогает им определить жанр, целевую аудиторию медиатекста, а также прогнозировать его содержание и идею.</p> <p>Учащиеся изучают титры в начале и / или в конце медиатекста и обсуждают информацию о его создателях.</p> <p>Попросите учащихся подробно изучить какую-либо профессию лиц, перечисленных в титрах и участвующих в создании медиатекста (например, продюсер, режиссёр по свету пр.). Можно провести ролевую игру, в которой каждый ученик представляет «свою» профессию.</p> <p>Учащиеся собирают различные свидетельства тому, как медиатекст находит рынок сбыта и достигает аудитории (реклама, майки с соответствующими логотипами, компьютерные игры и пр.).</p> <p>В группах или парах учащиеся представляют свои «находки» (например, непосредственная презентация, коллаж из постеров и пр.) в классе, остальные учащиеся объясняют, как можно судить по этим данным о зрительской реакции.</p>
<p>Метод «привлечение аудитории»</p>	<p>Учащиеся собирают различные свидетельства тому, как медиатекст находит рынок сбыта и достигает аудитории (реклама, майки с соответствующими логотипами, компьютерные игры и пр.).</p> <p>В группах или парах учащиеся представляют свои «находки» (например, непосредственная презентация, коллаж из постеров и пр.) в классе, остальные учащиеся объясняют, как можно судить по этим данным о зрительской аудитории, на которую они ориентированы.</p> <p><i>Возможные варианты:</i> учащиеся разрабатывают серию рекламной продукции для продвижения воображаемого медиапродукта, ориентированного на конкретную зрительскую аудиторию.</p>
<p>Метод «жанровый анализ»</p>	<p>Учащимся демонстрируется короткий фрагмент фильма с явными признаками какого-либо жанра (вестерн, фантастика, сериал, мыльная опера и пр.), непосредственно перед развязкой. Опираясь на собственный опыт, учащиеся строят предположения о том, как закончится эпизод. После демонстрации развязки фильма учащиеся анализируют свои предположения и их мотивы.</p> <p><i>Возможные варианты:</i> учащиеся пишут альтернативный сценарий (создают видеоряд или раскадровку) конца фильма с неожиданной для данного жанра развязкой. Учащиеся заполняют таблицу с различными традиционными стереотипами, связанными с представлением героев, декораций, костюмов, языка и пр. в фильмах разного жанра.</p>
<p>Метод «видовые трансформации»</p>	<p>Учащиеся «переводят» медиатекст – документальный фильм, телевизионный выпуск новостей, рекламный сюжет, эпизод из художественного фильма – в один из печатных жанров (например, газетную заметку, журнальный очерк, отрывок из романа, короткий рассказ или стихотворение).</p> <p>И наоборот, учащиеся «переводят» печатный текст в экранный медиатекст, вначале в форме сценария или видеоряда (раскадровки), а затем, если возможно, в видеофильм (короткий отрывок или эпизоды сцену из фильма).</p>

<p>Метод «сравнение медиатекстов»</p>	<p>Учащиеся сравнивают 2 разных жанра медиа и / или 2 медиатекста, предназначенных для разных целевых аудиторий. Учащиеся сравнивают ключевые эпизоды литературного текста и двух его экранизаций. Учащиеся сопоставляют трактовки общей темы в художественной и документальной форме.</p>
<p>Метод «имитация»</p>	<p>В парах или группах учащиеся принимают на себя роли продюсеров, которые создают медиатекст (по любой теме учебного плана), с учётом предполагаемой целевой аудитории, пытаясь «продать» медиатекст аудитории, стремясь наиболее оптимальным образом представить свои идеи. Эти проекты принимаются на рассмотрение учителем или группой экспертов, выступающих в роли главного выпускающего редактора / редколлегии или исполнительного продюсера. <i>Возможные варианты:</i> если есть возможность, лучший проект может быть реализован. Все учащиеся принимают участие в создании этого медиапродукта, предлагая свои идеи в ходе его реализации.</p>

Многие базовые методы кинообразования, разработанные британскими экспертами («стоп-кадр», «звук и изображение», «анализ кадров», «начало и конец», «привлечение аудитории», «жанровый анализ», «видовые трансформации», «сравнение медиатекстов», «имитация»), легли в основу мировой практики медиаобразования. В российском медиаобразовании данные приемы также находят свое применение в ходе интегрированных, факультативных медиаобразовательных занятий, используются в работе медиаклубной практики и т.п. Приведем несколько примеров использования базовых методов при осуществлении анализа медиапроизведений из российской практики.

Например, метод «Замораживания кадра» (*Freeze Frame*) нацелен на развитие аналитических умений аудитории в плане изучения выразительных средств медиатекста: цветовых, музыкальных и т.п. При работе с фильмом «стоп-кадр» позволяет акцентировать внимание зрителей на такие моменты как ракурс, план, особенности съемки того или иного предмета. Зачастую детальное изучение художественных особенностей при помощи «замораживания кадра» дает аудитории возможность по-новому взглянуть на медиатекст, лучше понять авторский замысел. В дальнейшей работе эти знания могут быть использованы школьниками и студентами в процессе выполнения театрализованно-ролевых творческих заданий по изучению ключевого понятия *Языки медиа (media languages)*. Задание может заключаться в осуществлении видеосъемки коротких видеосюжетов (длительность 2–3 мин.) с использованием техники «стоп-кадр». Это задание вы-

полняется в микрогруппах. После завершения участники сравнивают результаты и выбирают лучшие работы, в которых авторам удалось в полной мере использовать арсенал художественных средств для отражения основной идеи своего медиапроизведения.

Не менее важную роль в процессе анализа играет изучение звукового ряда медиатекстов. Прием «Звук и изображение» (*Sound and Image*) может осуществляться на материале фильмов разных видов и жанров. К примеру, при изучении ключевого понятия *Категории медиа* (*media categories*), аудитории дается задание выявить наиболее часто встречающиеся символы (визуальные и звуковые) на примере фильмов военной тематики. Задание состоит в следующем: аудитории предлагается составить рейтинговый список военных символов, которые встречаются в аудиовизуальных медиатекстах. После обсуждения составляется таблица символов от наиболее часто используемых – к наименее часто встречающимся (см. таблицу 11).

Таблица 11

**Рейтинг визуальных и звуковых символов
в фильмах военной тематики**

Визуальные (видеоряд)	Аудиальные (звукоряд)
Виды оружия	Взрывы, бомбежки
Военная форма	Крики, стоны раненых
Знамена, флаги	Пулеметные и автоматные очереди
Поле боя	Сирены

В процессе составления рейтинга аудитория может убедиться, что подобные символы и знаки встречаются и в других жанрах аудиовизуальных медиатекстов: боевиках, триллерах, фильмах «ужасов» и др. Таким образом, выполняя данное задание, обучающиеся имеют возможность сравнить и сгруппировать символы, знаки и коды, представленные в фильмах разных жанров.

После просмотра аудиовизуального медиатекста можно предложить аудитории самостоятельно озвучить просмотренные фрагменты, используя авторский комментированный текст, музыкальное сопровождение и другие технологические приемы, которые позволяют зрителю лучше понять суть происходящего и уловить основные сюжетные линии выбранного эпизода. Кроме того, можно попытаться в дискуссионной форме определить, какие технологические приемы ис-

пользуются для передачи визуальных или звуковых символов в медиатекстах. После совместного обсуждения, которое сопровождается обязательной аргументацией позиции каждого участника дискуссии, аудитория приступает к подготовке групповых или индивидуальных проектов с описанием конкретной технологии, использованной в том или ином аудиовизуальном медиатексте. Основные разделы такого проекта могут быть следующей:

- информация о создателях фильма;
- описание и анализ основных символов, присутствующих в фильме;
- технологические приемы, применяемые создателями медиатекста для выделения этих символов в аудиовизуальном ряду (применение цветосветовых, шумовых, звуковых решений; спецэффектов; изменение ракурса, плана показа этих символов; частота появления того или иного символа на экране и т.д.);
- эффект применения технологических приемов (как эти приемы влияют на восприятие и понимание того или иного символа или знака).

Такая «пошаговая» методика позволяет студентам всесторонне рассмотреть скрытые от первоначального, поверхностного восприятия аспекты аудиовизуального медиатекста, глубже проникнуть в творческий процесс создания фильма [Чельшева, 2008, с. 115].

По аналогии с британскими традициями кинообразования, в процессе медиаобразовательных занятий на аудиовизуальном материале довольно продуктивной формой работы в российской практике медиаобразования является создание телевизионных или кинематографических мини-сценариев. Прием «Анализ кадра» при изучении ключевого понятия *Языки медиа (media languages)*, может заключаться в выполнении следующего задания: подготовить «режиссерский сценарий» художественного медиатекста по написанному литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) с наметкой системы планом, ракурсов, движений камеры, монтажных принципов и использованием выразительных средств. Это задание обычно проводится в виде конкурса на лучший «режиссерский сценарий». В процессе подготовки сценариев используется весь арсенал художественных средств, который воплощается затем в постановках собственных «фильмов» и «телепрограмм». При практической реализации сценарных разработок возможна организация ситуативных игр: «Биржа труда» (подбор кандидатур на роли телеведущих, актеров, репортеров и т.п.), «Теленовости» (конкурс ведущих, подготовка ма-

териалов для «выпуска новостей» и т.п.), «Репортаж с места событий» (развитие умения интерпретировать различную информацию), «Рекламная пауза» (презентация «собственной продукции», подготовка рекламных роликов), «Ток-шоу» (работа в микрогруппах по созданию небольших авторских ток-шоу) и др. Эта работа требует от аудитории хорошего уровня знаний основных терминов и понятий медиакультуры (ракурс, план, монтаж). Поэтому перед выполнением целесообразно выяснить, достаточно ли хорошо усвоен данный материал аудиторией, так как в противном случае «режиссерский сценарий» будет обычной копией литературной разработки, и первоначальная цель задания потеряет свой смысл. Приведем пример выполнения этого задания на материале экранизации фильма «Волшебник Страны Оз» с опорой на понятия кадра и плана:

«Кадр № 1. Общий план: Элли и ее друзья идут по дороге.»

Кадр № 2. Крупный план: движение камеры скользит по лицам путешественников. Видно, что все герои устали и очень хотят отдохнуть.»

Кадр № 3. Общий план: камера скользит по окрестностям. Зритель может насладиться прекрасной природой волшебной страны: ярко светит летнее солнце, цветут цветы, зеленеет трава. Вдали виден небольшой водопад.»

Кадр № 4. «Наезд камеры»: водопад приближается, вот уже на стекло камеры падают капли воды. Зритель может насладиться прохладой водного потока в знойный день и услышать шум водопада.»

Кадр № 5. Средний план: усталые путники останавливаются на отдых и любуются красивым пейзажем» и т.д.»

Выполнение данного задания, направленного на развитие медиакомпетентности, имеет свои особенности, связанные с использованием комплекса выразительных средств медиакультуры. Очень важно, чтобы учащиеся или студенты, выполняя задания, не просто перечислили последовательность кадров в фильме, указывая монтажные принципы, но и передали личностное отношение к происходящему на экране.

Как свидетельствует опыт проведения медиаобразовательных занятий, метод «Место и кадр» (*Spot the Shots*) может успешно применяться и при изучении ключевого понятия *Языки медиа (medialanguage)*. Данный метод работы с производением медиакультуры спо-

способствует развитию умений анализа произведений медиакультуры с точки зрения изучения его основных компонентов, понимания того, что «каждый кадр несет определенную информацию» [Федоров, 2004].

Приведем пример использования данного метода при анализе кадров из фильмов детективного и криминально-драматического жанра. Для его выполнения аудитория разбивается на минигруппы, каждая из которых предлагает свой вариант анализа фрагмента медиатекста. Суть данного задания заключается в опоре на различные виды кадрирования – общие, средние, крупные планы, детали, цветовое и световое решение. Сравнение и сопоставление одного и того же кадра позволяет аудитории лучше понять, каким образом различные приемы съемки влияют на восприятие, понимание медиапроизведения.

В процессе обсуждения фрагмента медиатекста или его отдельных кадров, позиции участников дискуссии сравниваются, выявляются наиболее слабые и сильные стороны предложенных вариантов. К примеру, обсуждение фильма «Приключения Шерлока Холмса и доктора Ватсона» может быть представлено следующим образом: «Кадр, где Шерлок Холмс отправляется к болоту в поисках собаки Баскервиллей представляется очень выразительным. Здесь отчетливо видна решимость сыщика найти таинственное чудовище, наводящее ужас на всю округу. Его выражение лица свидетельствует о том, что у него уже имеются догадки по поводу страшной тайны» [Чельшева, 2008, с. 148]. Устное обсуждение представляет собой важный компонент анализа произведений медиакультуры. В процессе диалога его участники получают возможность рассмотреть и обсудить различные варианты мнений по одному и тому же вопросу, обменяться идеями, научиться аргументированно высказывать свою точку зрения.

«Место и кадр» (*Spot the Shots*) – метод, достаточно широко используемый в практике медиаобразовательных занятий. К примеру, при изучении ключевого понятия *Медийные репрезентации (media-representations)*, творческое задание может заключаться в чтении и анализе фрагментов сценариев фильмов того или иного жанра, после чего небольшие творческие группы выполняют серию рисованных кадров для «экранизации». На этом же этапе возможна подготовка рекламы, постера или коллажа на тему произведения медиакультуры с использованием наиболее выразительных или ключевых кадров медиатекста.

Задания с использованием метода «Начало и конец» (*Top and Tail*) могут заключаться в просмотре выборочных фрагментов медиапроизведения и определения его жанровой специфики. Данный метод может быть использован при изучении ключевого понятия *Медийная репрезентация (mediarepresentations)*. Так, в процессе работы с аудиовизуальными медиапроизведениями аудитория узнает, что большинство произведений массовой медиакультуры можно разбить на сегменты (блоки), включающие определенные ключевые события. В процессе выполнения задания аудитории предлагается поменять эти блоки местами и проанализировать, каким образом может измениться сюжет, какие персонажи станут лишними, какие события нужно будет добавить в этом случае, не пострадает ли от этого качество фильма и т.д.

Еще одним примером использования метода «Начало и конец» (*Top and Tail*) может служить выполнение театрализованного задания «суд». Для этого при изучении понятия *Медийная аудитория (mediaaudiences)* в аудитории распределяются роли судьи, прокурора, адвокатов, обвиняемых и т.д. В качестве «обвиняемых» могут быть представлены главные или второстепенные герои медиатекста. Все «обвинения» в ходе «суда» должны касаться конкретных эпизодов сюжета произведения. При выполнении данного задания необходимо иметь в виду, что оно требует предварительной подготовки аудитории, так как сама процедура «судебного процесса», даже если он театрализован, довольно длительна. На предварительном этапе основная нагрузка ложится на плечи «прокурора» и «адвоката», которые должны тактически правильно подготовить свои выступления, подготовить фактический аудиовизуальный материал (фрагменты из фильма), доказывающий виновность или невиновность подсудимых. Понятно, что такая работа требует от аудитории определенного багажа знаний об основных понятиях медиаобразования (восприятие, интерпретация, репрезентация, авторская идея и т.д.) и аналитических умений для всестороннего рассмотрения основных эпизодов и ключевых сцен фильма. В противном случае данное творческое задание не даст необходимого эффекта и не сможет способствовать развитию медиакомпетентности аудитории, ограничится лишь пересказом фабулы медиапроизведения всеми участниками «судебного процесса».

Изучение механизмов успеха произведений медиакультуры у аудитории осуществляется при помощи метода «Привлечение аудитории» (*Attracting Audiences*). Содержание задания заключается в

сборе информации (рецензий, фотографий и т.д.) для изучения успеха (или неуспеха) тех или иных медиатекстов. Для выполнения данного задания с опорой на ключевое понятие *Медийная аудитория (mediaaudiences)* участникам могут быть предложены для изучения профессиональные рецензии того или иного фильма. После знакомства с профессиональными рецензиями и устного обсуждения фильма, аудитория может приступить к написанию собственных рецензий, раскрывающих художественную специфику произведений аудиовизуальной медиакультуры. Важность подобных видов работы состоит в том, что на этапе письменной рефлексии (при написании рецензий, мини-сочинений, творческих работ, «писем в редакцию от имени...» и т.п.), вся аудитория активно включается в мыслительный процесс, еще и еще раз может самостоятельно переосмыслить свои чувства, идеи, мысли, рассуждения по поводу произведения медиакультуры и т.д.

Метод «Привлечение аудитории» (Attracting Audiences) также можно использовать на материале печатных медиатекстов. Например, при изучении ключевого понятия *Медийная аудитория (mediaaudiences)* участникам предлагается составить тематическую подборку информационных материалов из газет и журналов по теме творчества того или иного режиссера, актера и т.п. с тем, чтобы выявить, какие приемы используются для акцентирования внимания читателей на данной проблеме. Эта работа носит самостоятельный поисковый характер: небольшие группы получают индивидуальные задания (найти выдержки из статей в библиотечном архиве, в Интернете, в кинопрессе разных лет и т.д.). Затем осуществляется анализ и сравнение материалов.

Метод «Видовые трансформации» (Generic Translations) развивает «умения «перевода» медиатекстов из одного вида в другой (то есть из литературного текста в экранный и, наоборот, из газетного – в стихотворный и т.д.)» [Федоров, 2004, с. 170]. Например, в процессе работы над понятиями *Медийные агентства (mediaagencies)* и *Категории медиа (mediacategories)* на основе ранее написанного сценария, аудитория может осуществить «съемку» фильма, показать театрализованный этюд на тему одного и того же эпизода из фильма в разных жанрах (фантастика, детектив и т.д.).

Изучение ключевого понятия *Медийные технологии (mediatechnologies)* в рамках метода «Видовые трансформации» (*Generic Translations*) может заключаться и в осуществлении видеосъемки (длительность: 2–3 мин.), где могут быть использованы определенные

технологические приемы. После выполнения задания студенты участвуют в обсуждении, обосновывают выбор тех или иных техник видеосъемки. Данное задание позволяет существенно расширить знания аудитории о съемочном процессе, способствует активизации интереса к медиатворчеству.

Занятие медиатворчеством выступает важным компонентом британского и российского подходов к медиаобразованию. Проблема творческого самовыражения при помощи медиа представляет собой неизменно актуальную проблему в британском медиаобразовании, которая реализуется в участии аудитории в детско-юношеских творческих конкурсах, фестивалях, образовательных проектах и программах в сфере медиаобразования; участии в работе школьных кино клубов, творческих мастерских / лабораториях в сфере мультимедиа; создании электронных журналов для школьников по медиакультуре, интернет-сайтов и т.п. Школьники активно участвуют в практической медиаобразовательной деятельности: разрабатывают медийные проекты, оценивают результаты собственной деятельности [Buckingham, 2003].

Медиатворчество занимает все более важное место и в российской практике медиаобразования. Занимаясь медиатворчеством, и ребенок, и взрослый может создать не только собственный фильм или газету, но и виртуальную экскурсию, музей, сайт и т.д. Как показывает практический опыт, и школьники, и студенты, и педагоги с удовольствием занимаются медиатворчеством и демонстрируют результаты своего творческого поиска в аудитории. Активное развитие фантазии и воображения, которое происходит посредством творческой деятельности, играет важную роль в расширении кругозора. Участие в медиатворчестве обеспечивает аудитории позицию исследователя, творца, вовлекает в поисковую деятельность.

Метод «Сравнение медиатекстов» (Cross-media Comparisons) заключается в сопоставлении медиапроизведений (или их фрагментов). К примеру, при изучении ключевого понятия *Категории медиа (media categories)* предлагается сравнить ключевые эпизоды литературного текста и двух его экранизаций, или сопоставить трактовки одной и той же темы в художественной и документальной форме. На наш взгляд, данный метод достаточно продуктивен при сравнении экранизаций того или иного литературного произведения, созданных в разные исторические периоды. В этом случае анализ позволяет аудитории глубже проникнуть в суть происходящих событий, сопос-

тавляя их с той исторической обстановкой, в которой они были созданы. Например, достаточно интересным может быть сравнение фильмов, созданных разными режиссерами по мотивам одного и того же произведения, скажем, «Тихий Дон» С. Герасимова (1957 г.), и экранизация романа М. Шолохова, снятая С. Бондарчуком в 2006 году.

Еще одной версией метода «Сравнение медиатекстов» (*Cross-media Comparisons*) может быть сравнение киноэкранизаций, созданных в разных странах. В качестве примера, может быть использован анализ фильма «Война и мир», снятого Р. Дорнхеймом в 2007 году и широко известной российским зрителям «оскароносной» экранизации С. Бондарчука (1965–1967 гг.).

Метод «Имитация» (*Simulation*) включает различные творческие задания, при выполнении которых аудитория выступает, к примеру, в роли рекламных агентов, пытающихся как можно удачнее продвинуть тот или иной фильм или телевизионную программу в прокат.

Метод «Имитация» (*Simulation*) может быть использован в задании «Редколлегия» при изучении ключевых понятий *Медийные агентства (mediaagencies)* и *Категории медиа (mediacategories)* аудитории дается задание создать собственные медиатексты на заданные или свободные темы, проиллюстрировать статьи всевозможных видов и жанров с применением разнообразных техник (от простых рисунков и коллажей до компьютерного монтажа и дизайна). Опыт проведения занятий позволяет убедиться, что задания сделать своими руками киноафиши, подготовить и продемонстрировать рекламные объявления, нарисовать коллективные рисунки на темы медиатекстов, создать компьютерную презентацию собственного медиапродукта вызывают неизменный интерес у аудитории. При выполнении заданий широко используются техники рисования, коллаж, создание комиксов по мотивам известных произведений экранной медиакультуры, компьютерные программы и т.д.

Кроме того, метод «Имитация» (*Simulation*) достаточно продуктивен при выполнении театрализованных этюдов на материале произведений аудиовизуальной медиакультуры. К примеру – подготовка и проведение «пресс-конференции» с «российскими и зарубежными авторами», медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером» и др.). «Журналисты» по

ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы «авторам», которые в свою очередь предварительно готовятся к «защите» и пр.

Еще один вариант использования метода «Имитация» (*Simulation*) – игра «Актеры», которая проводится с опорой на ключевое понятие *Медийная репрезентация (media representations)*. Участники получают задание сыграть роли, близкие к сюжету медиатекста. Работа ведется в микрогруппах по 2–3 человека, а педагог выступает в роли консультанта. При выполнении задания участники должны не только хорошо сыграть свою роль, но и объяснить, как они сами поступили бы в той или иной ситуации и почему. Также участникам может быть предложено задание на тему взаимоотношений одних и тех же персонажей, оказавшихся в медиатекстах разных жанров. Это задание имеет несколько вариантов воплощения: игроки могут в процессе обсуждения гипотетически представить основные темы общения и характер взаимоотношений персонажей, попавших в разножанровые ситуации. Еще один вариант – составление диалогов от имени героев фильма, действие которого перенесено в другую историческую эпоху. Это задание, как правило, реализуется в минигруппах для того, чтобы участники могли не только составить диалог, но и представить его для всеобщего обсуждения, читая «по ролям» [Челышева, 2011].

Опора на шесть ключевых понятий медиаобразования находят отражение в организации медиаобразовательных игр и игровых упражнений. В качестве примера здесь можно привести следующие:

– «Интервью»: задание состоит в организации «интервью» с различными персонажами медиатекста (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– «Съемка фильма или телепередачи»: в процессе имитационной игры аудитория моделирует различные этапы подготовительного и съемочного процесса, включая финансовые расчеты, подбор актеров и подписание контрактов. Игра проводится индивидуально или в микрогруппах (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– «Поиск спонсоров проекта»: заключается в поиске финансового сопровождения будущего фильма, телепроекта или компьютерной игры. Игра проводится в микрогруппах. Для того, чтобы медиапроизведение заинтересовало потенциальных спонсоров, каждой микрогруппе необходимо подготовить аргументацию актуальности, облас-

ти распространения медиапродукта, его успеха и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

Методика «шести ключевых понятий» доказала свою продуктивность и в процессе выполнения практико-ориентированных творческих заданий. В числе наиболее интересных можно привести следующие:

– подготовка серии из 10–12 кадров для съемки сцены, например, драки в вестерне (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

– чтение сценарной строки (к примеру: «он сидит у костра и читает письмо, затем бросает его в огонь») и подготовка серии кадров «экранизации» этой сценарной строки (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

– съемка короткого видеосюжета («Игра в шахматы» или «Перемена в классе») с использованием различных способов съемки (к понятиям «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– разработка рекламной кампании медиатекста; составление сценариев теле / радиорекламы, афиш (например, коллаж из журнальных вырезок) и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– составление программ теле- и/или 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 короткого выпуска теле / радионовостей (отбор информации, интервью, написание текстов, чтение, запись материала на аудио / видеоманитофон 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 фрагментов медиаматериала (фотографий, видеосцен, рисунков и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– разработка минисценария медиатекста (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»).

Как уже отмечалось, интегрированное медиаобразование достаточно давно и активно реализуется в Великобритании. Обучение медиакультуре происходит с учетом предметной специфики и уровня знаний учащихся. Проведенный контент-анализ британских школьных программ и экзаменационных курсов, свидетельствует о том, что элементы интегрированного медиаобразования в той или иной степени потенциально присутствуют практически в каждой учебной дисциплине школьного плана. Таким образом, британские учителя имеют значительные потенциальные возможности для развития медиакомпетентности школьников, что пока нельзя в полной мере сказать о российских школах.

Британский опыт показывает, что содержание и задачи интегрированного медиаобразования, также, как и методика обучения, относительно легко адаптируются применительно к конкретной учебной дисциплине. При этом в рамках своей дисциплины педагог должен создать оптимальные педагогические условия для успешного развития медиакомпетентности учащихся [Moving Images in the Classroom, 2003, pp. 14–15].

Для достижения медиаобразовательных целей британские педагоги опираются на вышеописанные базовые методы медиаобразования, разработанные ведущими экспертами Британского киноинститута. К примеру, при изучении родного языка, медиаобразовательные компоненты закладываются в дидактические цели учебного предмета. Медиаобразование в рамках предмета «Родной язык» направлено, главным образом, на развитие устной и письменной речи (иначе говоря, общей грамотности) на материале кино, ТВ и видео. В процессе освоения учебной дисциплины «Родной язык», учащиеся должны овладеть следующими компетенциями:

Знать и понимать:

- художественная экранизация текста отличается от оригинального литературного произведения, и каждая новая экранная версия будет отличаться в зависимости от того, когда и как она создавалась;
- экранизация и литературное произведение могут иметь некоторые общие черты;
- в медиатексте, как и в печатном тексте могут использоваться аналогичные стилистические приемы (метафоры, символы и аллегория);

- в экранизации структура и организация эпизодов / кадров влияет на создание драматического эффекта, также как диалог и действие;
- медиатексты документального жанра (новостные программы, документальные фильмы);
- медиаопосредованные репрезентации окружающей действительности, и их создатели, даже если они и стремятся к объективности, не всегда способны реалистично отобразить события и людей;
- каким образом медиатекст вызывает эмоциональный отклик у зрителя, а также, какого рода удовольствие приносит просмотр того или иного фильма;
- различные аудитории могут по-разному воспринимать один и тот же медиатекст;
- зрительская оценка медиатекста в равной степени зависит как от оправдания ожиданий зрителя, так и от «оригинальности» формы и стиля медиатекста.

Уметь:

- «читать» и анализировать язык и условные коды медиатекстов;
- писать сценарий по литературному произведению или играть роль в экранизированной версии пьесы, чтобы понять, что художественный фильм имеет различные средства для представления действия, героев, атмосферы и эмоционального напряжения;
- создавать рабочий сценарий отрывков из художественного произведения, отличных от существующих экранных версий одного литературного источника;
- смонтировать новую экранную версию литературного произведения (включая распределение ролей, разработку сценария, маркетинговую кампанию);
- разработать сокращенную телевизионную версию литературного текста, в которой некоторые события изложены кратко или опущены, а другие события выделены или актуализированы;
- письменно продемонстрировать свое понимание использования символики в медиатекстах;
- создавать план, сценарий и художественное оформление для медиатекстов, содержащих метафоры и символику;
- создавать короткие видео версии стихотворений, чтобы находить визуальные аналоги выражения поэтических приемов;
- работать с камерой и освещением, делать пробные кадры, создавать киноверсии отрывков из пьес;

- создавать телевыпуск новостей, отредактированное интервью или короткометражный документальный фильм, связанный с изучением литературного текста;
- создавать документальный очерк на заданную тему;
- создавать видео автобиографию или отредактированное интервью с семьей или друзьями;
- создавать короткую киноафишу / анонс телепрограммы, в котором отражены лучшие моменты полнометражного фильма или программы;
- составлять зрительский дневник или интервью с читателями / зрителями, чтобы узнать различия в восприятии одного медиатекста разными людьми (например, разных членов семьи);
- анализировать с помощью таблицы или схемы жанровые соответствия или отклонения от жанровых стереотипов отдельных медиатекстов [Moving Images in the Classroom, 2003, pp. 14–15].

Кроме того, в процессе изучения предмета «Родной язык», для определения оптимальных условий развития медиакомпетентности учащихся, педагог должен создать условия, чтобы учащиеся получили возможность:

- изучать и сравнивать несколько экранизированных версий литературного произведения, созданных в разное время;
- анализировать различные способы художественного оформления и форму повествования, средства передачи сюжета, действия, действующих лиц в литературном тексте и медиатексте;
- сравнивать общую схему изложения в медиатексте и литературном тексте (обращая внимание на авторскую позицию, хронологию и последовательность событий, структуру сюжета);
- определять и изучать эквиваленты метафорического переосмысления и символизма в медиатекстах (использование объектов, освещения и цвета для передачи смысла);
- экспериментировать с разными способами экранизации драматического произведения (установка света, крупный план, композиция кадра и др.);
- анализировать ключевые аспекты медиатекстов документального жанра;
- различать факты и мнения; анализировать предвзятые данные, представленные в документальной программе, определять лингвистические элементы медиатекста, используемые в целях убеждения, аргументации или объяснения;

- определять преимущества конкретного медиатекста как источника удовольствия для зрительской аудитории;
- проводить опрос зрительской аудитории, интервью / тематический опрос фокус-группы, чтобы выяснить их реакцию на конкретный фильм или группу фильмов;
- анализировать структуру медиатекста, каким образом он оправдывает ожидания зрителей или наоборот, намеренно противоречит их ожиданиям [Moving Images in the Classroom, 2003, pp. 16–17].

В практике британского интегрированного медиаобразования также активно используются базовые методы, разработанные экспертами Британского киноинститута. В качестве примера здесь можно привести технологию интегрированного медиаобразования с изучением родного языка, представленную в таблице 12.

Таблица 12

**Технология использования базовых методов медиаобразования
в рамках изучения дисциплины «Родной язык»
[Moving Images in the Classroom, 2003]**

Методы	Характеристика метода	Примерные задания	Медиаобразовательные цели
«Стоп-кадр»	Позволяет выявить значение элементов визуального образа в кадре	Используя кнопку «пауза», учитель останавливает кадр из короткой сцены в фильме или телевизионной версии литературного произведения, например, из пьесы Шекспира; учащиеся должны определить, как литературный источник был интерпретирован (костюмы, декорации, актерское мастерство, композиция, угол съемки, расстояние от камеры и пр.).	– все, что показано или звучит в кадре – преднамеренная работа режиссера, сценариста или художника по костюмам, которые хотели выделить определенные аспекты; – маркетинговая политика влияет на ожидания и будущее восприятие зрительской аудитории в отношении нового фильма;

«Звук и изображение»	<p>Определяет важность и особенности звукового решения аудиовизуального произведения медиакультуры</p>	<p>Учащиеся прослушивают 2-х минутную звуковую дорожку к фильму без изображения (например, начало экранизации «Оливер Твист» Д. Лина, 1948), и пытаются логическим путем определить, время и место действия, героя, общую атмосферу и пр. учащиеся просматривают ряд кинокадров со звуком и изображением и записывают новую информацию, представленную в сюжете.</p>	<p>– звук и изображение передают сюжетно-тематическую информацию различными способами; движущиеся образы передают информацию путем соединения звука и изображения;</p> <p>– звук можно классифицировать как звуковые эффекты, диалоги, музыку или тишину;</p> <p>– звук может использоваться медиапроизводстве;</p> <p>– продолжительность кадра и тип смены кадров могут влиять на представление пространства и создание эмоциональной атмосферы всей последовательности кинокадров;</p> <p>– короткие медиатексты очень много могут рассказать об экономических аспектах монтажа</p>
----------------------	--	--	--

<p style="text-align: center;">«Анализ кадров»</p>	<p>Рассчитан на развитие понимания у учащихся того, что каждый кадр несет определенную информацию, что существует монтажный ритм кадров и т.п., иначе говоря, здесь изучается «язык» медиа.</p>	<p>учащиеся полностью просматривают киноафишу или телевизионный анонс и подсчитывают количество использованных кадров;</p> <p>во время повторного просмотра учащиеся фиксируют изменения в каждом кадре, эпизоде, месте съемок, звуковом сопровождении;</p> <p>во время последнего просмотра учащиеся определяют тип смены каждого кадра, а также отмечают, используется ли звук для соединения переходов</p>	<p>– редактирование (монтаж) – процесс перво-степенной важности.</p>
--	---	---	--

«Начало и конец»	<p>Предусматривает просмотр учащимися начальных / заключительных титров / роликов к медиатексту, по которым они должны определить жанр произведения, поразмышлять над тем, кто является его автором, собственником произведения и т.д.</p>	<p>учащиеся просматривают заглавные титры к фильмам / программам разных жанров, по возможности, включая зарубежные источники; они стараются выявить «жанровые признаки» в каждом отрывке (например, звуковая дорожка, символика, форма повествования и пр.); затем они прогнозируют содержание, идеи и ценностные ориентации медиатекстов;</p> <p>учащиеся просматривают конечные титры программ и выясняют, каковы источники информации, кто ими владеет, и размышляют, как эти факторы могут влиять на ценности, представленные в программах.</p>	<p>– хотя некоторые образцы жанрового кино могут иметь общие черты, они будут отличаться в зависимости от страны, где они создавались;</p> <p>– конечные титры медиатекста содержат достаточную информацию о его создателях и о его производстве;</p> <p>– медийное производство – это коллективный процесс, основанный на сотрудничестве многих профессионалов;</p> <p>для усиления, иллюстрации или разнообразия действия;</p>
------------------	--	---	--

<p style="text-align: center;">«Привлечение внимания»</p>	<p>Предполагает, что учащиеся создают собственное портфолио, содержащее различные артефакты медиакультуры (рецензии, рекламу, фотографии, саундтреки и т.д.), на основании которого происходит подготовка групповой «презентации» того или иного медиатекста, чтобы понять причины успеха медиатекста у аудитории.</p>	<p>Учащиеся собирают информацию и сравнивают, как новый британский фильм и зарубежный фильм попадают на рынок сбыта и достигают зрительской аудитории через рекламу, постеры, телеанонсы, пресс-релизы, веб-сайты.</p>	<p>– маркетинговая политика в кино зависит от заложенного бюджета; – и низкобюджетный маркетинг может быть успешным, если он профессиональный и инновационный, а высокобюджетный маркетинг не всегда может оказаться успешным;</p>
<p style="text-align: center;">«Видовые трансформации»</p>	<p>Позволяет научить школьников не только разбираться в различных жанрах медиатекстов, но и понимать взаимосвязь жанра и фабулы медиатекста, жанра и художественного решения, а также различать жанровые стереотипы.</p>	<p>Учащиеся преобразуют литературный отрывок в постановочный сценарий (список кадров, детальное описание расположения камеры, освещения, композиции кадров, звуковой дорожки, продолжительности и смены кадров); при этом им придётся решать проблемы, связанные, например, с повествованием от первого лица (используя, например, голос за кадром) или проблемы с визуализацией событий.</p>	<p>– форма повествования, описание героев и декорации существенно отличаются в медиатексте и в печатном тексте; – медиатекст можно описать, используя заголовки, звук, свет, монтаж и мизансцену; – мы можем совершить эту трансформацию из одного вида медиа в другой, т.к. интуитивно знаем, как функционирует медиатекст;</p>

«Сравнение медиатекстов»	<p>Развивает у учащихся умения «перевода» медиатекстов в другой вид медиа, преимущественно, в печатную форму, например, из литературного текста в экранный и, наоборот, из газетного – в стихотворный и т.д.</p>	<p>Учащиеся выбирают для исследования характерную группу людей, по-разному представленную в различных медиатекстах (например, жертвы войны или голода). Они собирают материал из широкого диапазона медиатекстов, анализируют его и делают вывод, какую информацию может содержать тот или иной медиатекст.</p>	<p>– разные медиа передают сообщения по-разному; – то, что представлено в одних медиа, не может быть показано в других; – источники информации, цель сообщения и целевая аудитория могут влиять на содержание медиатекста, на идеологические и моральные аспекты сообщения.</p>
«Жанровый анализ»	<p>Позволяет научить школьников не только разбираться в различных жанрах медиатекстов, но и понимать взаимосвязь жанра и фабулы медиатекста, жанра и художественного решения, а также различать жанровые стереотипы.</p>	<p>После просмотра короткого фрагмента фильма с явными признаками какого-либо жанра (вестерн, фантастика, сериал, мыльная опера и пр.), непосредственно перед развязкой учащиеся строят предположения о том, как закончится эпизод. После демонстрации развязки фильма учащиеся анализируют свои предположения и их мотивы. Либо учащиеся пишут альтернативный сценарий (создают видеоряд / раскадровку) конца фильма с неожиданной для данного жанра развязкой.</p>	<p>– жанр оказывает большое влияние на нарратив, художественное оформление и характер персонажей. – удовольствие, которое зрители получают от просмотра фильмов одного жанра, основывается на балансе знакомой и неизвестной информации. – просмотр нового медиатекста всегда связан с тем, что зритель непроизвольно использует свой накопленный опыт в отношении аналогичных медиатекстов.</p>

«Имитация / симуляция»	Позволяет ознакомиться с деятельностью по подготовке, созданию и продвижению произведения медиакультуры на телеканалы, в кинопрокат и т.д.	Учащиеся разрабатывают пакет материалов для экранизации современного литературного произведения; распределяют роли между собой; выбирают режиссера; затем они представляют свою идею.	– основные процессы в кинопроизводстве, связанные с подбором актеров, маркетинговой политикой, выбором целевой аудитории и совместным производством, – очень часто неминуемо приводят к изменениям в содержании
		На продажу какой-либо студии устно (в форме ролей игры) или письменно (в форме письма).	медиатекста.

Нужно отметить, что задачи развития медиавосприятия, развития критического мышления, поисковые методы, связанные с образовательными задачами выступают важными содержательными компонентами и российского интегрированного медиаобразования. Например, Л.С. Зазнобина выдвигала эти задачи в качестве основных, справедливо полагая, что фактологическая основа того или иного учебного предмета одновременно должна выступать основой медиаобразования: «Содержание учебной деятельности в аспекте медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные школьные дисциплины в соответствии с целеполаганием включает: обучение восприятию и переработке информации, развитие критического мышления, умений понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны СМИ, формирование умений находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию, в том числе с использованием различного технического инструментария (компьютеры, модемы, факсы, мультимедиа и др.). Оно включает внешкольную информацию в контекст общего базового образования, в систему формируемых в предметных областях знаний и умений [Зазнобина, 1998].

Проведенный анализ основных подходов к интегрированному медиаобразованию в Великобритании и в России позволил нам выявить их основные содержательные компоненты и заключить, что многие формы и методы работы, используемые британскими медиапедагогами, достаточно активно используются и в нашей стране. Примерное содержание медиаобразования, интегрированного с школьными дисциплинами, представлено в таблице 13.

**Содержательные компоненты интеграции медиаобразования
в школьные учебные дисциплины**

Предметная область, учебная дисциплина	Содержание медиаобразования
Предметы естественно-научного цикла	Учащиеся знакомятся с научно-публицистическими обучающими фильмами; сравнивают и анализируют различные источники информации (печатные и электронные), затрагивающие такие учебные темы, как проблема глобального потепления, генетически модифицированные продукты, и др.; анализируют отношение к науке и образы ученых, представленные в художественном кино разных лет; критически рассматривают образцы рекламных медиатекстов, использующих ссылки на научные исследования в качестве доказательства полезности рекламируемого товара; разрабатывают собственные версии научно-обоснованных объективных рекламных сообщений; пробуют самостоятельно создавать компьютерные модели космических объектов; в группах разрабатывают и защищают проекты телевизионных научно-публицистических программ по современной научной тематике (например, энергосберегающие технологии, шумовое загрязнение окружающей среды и др.).
Дизайн и технологии, наука и техника	Школьники учатся «читать» медиатексты, знакомясь с широким диапазоном фильмов, программ и видео, демонстрирующих технологический процесс создания определенного продукта; сами моделируют на компьютере графические объекты, демонстрируя преимущества и недостатки разработанного продукта; анализируют и сравнивают медийные презентации продукции массового производства, созданные в разное время, с точки зрения культурных, социальных и идеологических аспектов; приобретают навыки работы с различными аудиовизуальными источниками информации в целях создания собственного опытно-конструкторского продукта; узнают, что процесс создания продукта неразрывно связан с маркетинговой политикой по продвижению и популяризации новой продукции.
История	Учащиеся знакомятся с широким спектром художественных и документальных фильмов, созданных в разное историческое время, а также телевизионных программ, которые используются для иллюстрации, анализа, интерпретации и

	<p>оценки исторических событий и личностей; учатся критически оценивать медийные репрезентации конкретных исторических фактов, устанавливать их аутентичность и подлинность, различать факты и мнения, или факты и художественный вымысел; разрабатывают учебные проекты телевизионных программ, в которых освещаются современные события, имеющие историческое значение, с определенных политических / идеологических позиций.</p>
<p>География</p>	<p>Учащиеся знакомятся с природой и культурными традициями разных стран и народов благодаря различным жанрам медиатекстов (новости, документалистика, художественное кино, образовательные телепрограммы и пр.); разрабатывают сценарий фильма / программы о той или иной стране с различных точек зрения, с учетом целевой и потенциальной аудитории (натуралистическая программа, туристическая реклама, программа о соблюдении прав человека и пр.). Школьники учатся объективно оценивать медийные репрезентации разных национальных культур, критически относиться к стереотипам и предубеждениям в отношении других народов; отличать факты от вымысла.</p>
<p>Современные иностранные языки</p>	<p>Учащиеся знакомятся с иноязычной культурой путём демонстрации на уроках отрывков из фильмов, клипов, телепрограмм, рекламных сообщений разных жанров на иностранных языках: это обеспечивает создание аутентичной языковой атмосферы на учебном занятии, способствует погружению учащихся в подлинную языковую среду, а также позволяет судить о менталитете и культурных традициях страны изучаемого языка. Учащиеся определяют жанр медиатекста, прогнозируют поступки героев, интерпретируют и оценивают события. Школьники развивают лингвокоммуникативную компетентность и медиакомпетентность (прослушивают звуковой ряд к клипу и прогнозируют визуальный контекст на иностранном языке, или наоборот, просматривают клип без звука и восстанавливают диалоги или комментарии к визуальному ряду). Учащиеся анализируют иноязычные рекламные материалы к фильмам (постеры, киноанонсы, обзоры и пр.) и сравнивают их с медиатекстами подобного жанра.</p>

Предметы художественного цикла (искусство и дизайн, драма)	Учащиеся знакомятся с абстрактными или экспериментальными фильмами, посвященными искусству или деятелям искусства; сравнивают и анализируют медиатексты разных жанров; создают мультимедийные презентации своих исследовательских проектов (например, исследование гендерных представлений в картинах, печатных медиа и скульптуре того или иного исторического этапа); обсуждают рекламные кампании, использующие произведения искусства и т.п.
Музыка	Учащиеся анализируют саундтреки к фильмам / программам разных жанров; учатся распознавать, какое психологическое воздействие оказывает звуковое сопровождение медиатекста на восприятие. Школьники снимают видеоклипы с участием школьной музыкальной группы, редактируют полученное видео с помощью компьютерной программы; сочиняют и записывают саундтреки к клипам из немого драматического кино и пр.
Общественные дисциплины (граждановедение/обществоведение)	Учащиеся анализируют разные жанры медиатекстов с точки зрения их влияния на формирование активной гражданской позиции, общественного мнения и современных социальных ценностей, гендерных, социокультурных стереотипов; изучают идеологическую / политическую роль масс-медиа; интерпретируют и оценивают эффективность телевизионных социальных кампаний, направленных на повышение безопасности на дорогах, пропаганду здорового образа жизни и пр. Школьники учатся объективно оценивать медиасообщения, критически относиться к условностям и предвзятым суждениям в масс-медиа, одностороннему освещению событий. Школьники готовят мультимедийные презентации, видеоколлажи, «видеожурналы», в которых освещают важные социально-политические события, предлагают свои версии представленных событий с учетом разных документально подтвержденных источников информации.

Как мы уже отмечали, в британской медиапедагогике особенно важное значение придается медиапрактике. К примеру, в базовом учебном пособии к элективному курсу «Медиа» [Burton, 1997] выдвигается задача комплексного изучения широкого диапазона медиа с акцентом на практические задания и упражнения. Теоретическая часть занятия, включающая объяснительно-иллюстрационный материал, обязательно дополняется обсуждением проблемных вопросов. Примеры ключевых вопросов и заданий на материале медиакультуры представлены нами в таблице 14.

**Практические задания к учебному курсу
«Медиа» для старшеклассников
[Burton, 1997]**

Виды и жанры медиа	Ключевые вопросы	Типы заданий
Компьютерные игры	Кто обладает правами на игру? Каковы количественные показатели сбыта популярных компьютерных игр? Какова сюжетная линия этих игр? Какие роли отводятся женским персонажам в играх? Какие роли отводятся персонажам с цветом кожи неевропейского типа? Какие игры подспудно рекламируют другие образцы медиапродукции? Какие игры связаны с сопутствующими образцами медиапродукции? Каким образом задействован игрок?	– сравнительный анализ игр с приставкой и интерактивных компьютерных игр; – неформальный опрос мнений женской аудитории на предмет, почему их не привлекают компьютерные игры; – проект / дизайн игры для девочек
Журналы	Каково количественное соотношение страниц, отведенных для иллюстраций или рекламы, или посвященных определенной тематике? Какое количество определенных сюжетных элементов регулярно повторяется в историях, статьях или иллюстрациях (например, элементы агрессивного поведения)? Почему некоторые персонажи привлекают, а другие отталкивают читателей?	– контент-анализ, включающий процентное соотношение и частотный анализ медиаконтента разного содержания; – опрос фокусной группы, организованный учащимися; – анкетирование, организованное учащимися
Телевизионные программы для детской или юношеской аудитории	Кто создает / выпускает данную программу и зачем? Каковы основные характеристики этого типа программы? Опишите целевую аудиторию данной программы. Какие аналогичные типы программ вы знаете, и каким образом они соотносятся с образом жизни целевой аудитории? Какие особенности позиционирования изображения влияют на наше понимание эпизода? Какие особен-	– визуальный анализ (анализ изображения) одного кадра или сцены (например, используя «стоп-кадр»); – составление списка антиподов или противоположных точек зрения, представленных в программе

	<p>ности обработки изображения влияют на наше восприятие героев или на ощущение реалистичности изображения?</p> <p>Каким образом расположение и выбор героев программы и предметов в кадре влияют на наше ощущение реалистичности изображения / понимание героев? Представлены ли в программе противоположные точки зрения? Можно ли прогнозировать итог программы, судя по вступительной части? Можно ли утверждать, что конец программы (а также эпизоды перед включением рекламы) специально спланированы режиссером?</p>	
Фильмы	<p>Где можно найти финансирование для создания кинофильма? Какая кинофирма / кинокомпания могла бы действительно снять данный фильм? Какое прокатное агентство наилучшим образом обеспечило бы прокат и сбыт кинофильма? Какой кинотеатр / сеть кинотеатров с большой вероятностью обеспечили бы широкий прокат данного фильма? Какие основные сдерживающие факторы вы видите на пути создания и проката фильма? Каким образом вы собираетесь сделать фильм более привлекательным для спонсоров и прокатчиков? Как бы вы описали потенциальную аудиторию для этого фильма? Что бы ни в коем случае не стали бы делать в процессе создания данного фильма, если следовать «канонам» типичного Голливудского фильма данного жанра?</p>	<p>– ролевая игра: создание британского фильма ужасов (замок в Йоркшире; два британских актера в главной роли и один американский актер);</p> <p>– разработка и презентация «пакета» для фильма (название фильма, кинозвезды, синопсис, ключевые моменты кинопроизводства), обсуждение проекта</p>
Пресса, радио, ТВ (документально-публицистический жанр)	<p>О чем бы вы рассказали / написали, если бы вы смогли посмотреть на свою улицу или город «глазами незнакомца»? Что бы вы рассказали / написали о людях, которые здесь</p>	<p>– написание статьи для газеты / журнала (800 слов), сценария для радиопередачи (для местной радио-</p>

	<p>живут, об инфраструктуре этого района, о деловой и культурной жизни, о привычном укладе и стиле жизни местных жителей? Какой интересный материал вы бы предложили выпускающему редактору? Каким образом отличается презентация документальных фактов, событий и героев в прессе, радиопередаче и телепередаче?</p>	<p>станции) или телепередачи для документального цикла (5-10 мин) на тему: «Мой город»;</p> <ul style="list-style-type: none"> – публикация статьи / запись передачи (если возможно); самоанализ деятельности
<p>Пресса, радио, ТВ (новости и реклама)</p>	<p>Почему новости также нуждаются в рекламе, даже если они являются обязательным компонентом программы? Целесообразно было бы запретить газетам и новостным программам сообщать что-либо, выходящее за рамки необработанной информации, касающейся исключительно медийной сферы?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – написание статьи для газеты в целях рекламы премьеры фильма; сценария эпизода для телепрограммы новостей с участием какой-нибудь поп-звезды или группы; сценария эпизода для радиопередачи новостей по теме празднования юбилея одной из новых национальных радиостанций; – дизайн рекламной афиши (для национальной ежедневной газеты для расширения читательского круга); раскадровка киноафиши / анонса для новостной телепередачи; раскадровка телевизионной рекламы
<p>Популярные журналы</p>	<p>Какие ценности и убеждения представлены в журналах? Что вы можете сказать о темах, которые являются более приоритетными для некоторых журналов? Какие социальные роли отводятся женщинам и мужчинам в свете популярных журналов? Каким образом отличается ваш стиль жизни и привычки от укладов жизни, представленных в журналах?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – контент-анализ журналов, отражающих уклад жизни разных социальных групп; – создание коллажа, отражающего тот или иной стиль / уклад жизни; характеристика отдельного образа жизни с помощью коллажа

Музыка	Какие жанры музыки предпочитают люди разных поколений? Где, когда и на каких носителях они предпочитают слушать музыку? Музыка – как часть образа жизни: какие действия (какую деятельность) люди ассоциируют с разными стилями музыки?	– составление учащимися анкеты / опросника, чтобы выявить музыкальные предпочтения широкого круга людей
Детская литература, комиксы, журналы для детей	Какую литературу, по мнению родителей, читают дети? Какую литературу, по мнению родителей должны читать дети, и что они на самом деле читают? Почему дети должны читать именно эту литературу? Где литературные произведения пересекаются с другими медиа: экранизация истории, обсуждение аналогичной темы по телевидению и др.?	- подготовленное (структурированное) интервью, предназначенное для опроса родителей, учителей и учащихся; сравнительный анализ точек зрения взрослой и детской аудитории

Подобные задания помогают учащимся на практике усвоить такие понятия, как «формирование отношений» в медиасообщениях, «бинарная оппозиция» в медиатексте, «цензура», «код» в медиатексте, «дискурс», «репрезентация», «стереотип», «визуальный анализ» медиаизображения, «событийная ценность» медиатекста, «лица, формирующие общественное мнение», «натурализация» медиасообщения, «пропаганда», «текстуальный анализ» медиасообщения, «коннотации» в рекламе и др.

Большинство заданий, предлагаемых школьникам в данном курсе, хорошо знакомо российским педагогам. Например, в процессе медиаобразовательных занятий активно используется такая практико-ориентированная форма работы с привлечением медийных источников, как контент-анализ журналов, газет, публикаций по определенной тематике. Задачей аудитории становится не только изучение представленного в изданиях материала, но и поиск наиболее актуальных, интересных публикаций. Представление результатов работы может проводиться устно или письменно (в виде рефератов или творческих работ).

Еще одним вариантом этого задания может стать устный журнал, представляющий собой специально подготовленную с помощью медиасредств информацию, приобщающую школьников к различным областям знаний. Выпуски такого журнала могут быть посвящены

разным темам: «Информационное общество», «Компьютерная анимация», «Экология», «Математика» и др.

Использование активных методов обучения (наряду с тренингами, игровыми технологиями и т.д.) становится все более актуальным в школьном и в вузовском медиаобразовательном процессе. Говоря об активных медиаобразовательных методах, нельзя не рассмотреть проектные медиаобразовательные технологии, которые широко применяются в России и в Великобритании.

Медиаобразовательные проекты выступают важным средством развития познавательной активности, креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств. Метод проектов, ориентированный на исследовательскую деятельность учащихся и студентов, направлен на применение уже полученных и освоение новых знаний о медиакультуре. Проектная деятельность на материале медиа позволяет аудитории стать активными участниками образовательного процесса, способствует умению работать в коллективе. По мнению А.В. Спичкина, эффективность проектных методик в медиаобразовательном процессе обусловлена следующими причинами:

- проектные методики личностно-ориентированы, а именно развивающий аспект обучения является одним из ведущих в медиаобразовании;

- обучение в ходе реализации проекта самомотивируемо, что означает возрастание интереса и вовлеченности в работу по мере ее выполнения;

- наконец, в проектных методиках иерархия взаимоотношений «учитель – ученик» существенно отличается от традиционных методов обучения [Спичкин, 1999, с. 32].

И.А. Фатеева также отводит важную роль проектным технологиям: «Медиаобразование, реализующееся на основе проектной технологии, мы называем активным (в английской традиции для него часто используется особый термин «media studies»). Пройдя через обучение данного типа, обучающийся приобретает навыки активного коммуникатора благодаря участию в разработке и реализации того или иного медиаобразовательного проекта. Пассивное же медиаобразование направлено на формирование пользовательских знаний, навыков и умений; в этом случае обучающийся осваивает роль реципиента массово-коммуникационных процессов. Однако в наше время – время все более усиливающейся интерактивности современных средств массовой коммуникации – пассивное медиаобразование не в

состоянии решать задачи подготовки населения к жизни в медиатизированном обществе. Значит, в отличие от всех других педагогических средств, которые могут использоваться на усмотрение педагога в той или иной ситуации, медиаобразовательный проект должен считаться стержневой технологической формой медиаобразования, а владение методикой его осуществления обязательно для профессионального медиапедагога» [Фатеева, 2007, с. 120].

Работа над реализацией проекта, как правило, включает несколько этапов:

- 1) подготовительно-организационный, включающий в себя выбор и обоснование проекта, анализ предстоящей работы, выбор организационных форм, методов и учебных средств проектной деятельности;
- 2) информационный, предполагающий анализ проблемы, постановку задачи, уточнение информации и синтез идей;
- 3) плано-прогностический, включающий мозговой штурм, обсуждение альтернатив и выбор оптимального варианта работы;
- 4) технологический и исполнительский, включающий разработку конструкторско-технологической и экономической документации, работу по выполнению проекта;
- 5) контрольно-оценочный, предполагающий самооценку и оценку результата проектной деятельности, выяснение причин удач и неудач;
- 6) заключительный – подведение итогов, защита проекта и коллективный анализ деятельности [Зольников, 2003, с. 58].

Перед тем, как перейти к практической реализации проектов, аудитории могут быть предложены следующие проблемные вопросы:

- для какой целевой аудитории будет готовиться тот или иной медиаматериал (фильм, презентация, выпуск газеты, журнала, радиопередачи и т.д.);
- какие цели и задачи ставит перед собой автор (группа авторов) проекта;
- какие основные приоритеты и идеи будут заложены в его основу и т.д.

Работа над творческими медиаобразовательными проектами может включать такие виды деятельности, как создание и творческое воплощение собственных медиaproдуктов (фильмов, газет, рекламных роликов, сайтов и т.д.), разработку сценариев школьных мероприятий для учащихся разных возрастных категорий и т.п. К примеру, Е.А. Бондаренко, отмечая важную роль творческих мультимедийных проектов как формы элективных курсов, определяет их основные це-

ли и задачи следующим образом. Цели разработки элективных курсов в форме творческого проекта заключаются в обеспечении самоопределения детей и подростков в современной медиасреде; освоении медиакультуры педагогами; формировании критической компетенции (осознание воздействий медиатекстов на сознание) у взрослых и подростков; создании медиатекстов, освоение медиаграмотности детьми и подростками.

В числе основных задач выделяются:

- умение адаптироваться в медиасреде;
- освоение языка средств массовой информации через создание собственных медиатекстов;
- формирование критического мышления, умения анализировать медиатексты;
- формирование критической компетенции (в том числе осознание последствий воздействия сообщений СМИ на психику и мировоззрение) [Бондаренко, 2008].

В настоящее время вопросам разработки и внедрения медиаобразовательных методик и технологий на уроках, во внешкольной и внеклассной деятельности, в вузовском и в массовом образовании занимаются научно-образовательные центры (примером здесь может выступать НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» в г. Таганроге). Этой проблеме в последние годы посвящено большое количество публикаций в журналах «Медиаобразование» [<http://www.mediagram.ru/mediaed/journal>], «МИС. Медиа. Информация, Коммуникация» [<http://mic.org.ru/>], проблематика методики и практики медиаобразования обсуждается на научных конференциях, в том числе – и международных, реализуется в международных проектах и т.д.

Таким образом, российский и британский подходы к практике кино- и медиаобразования имеют много точек соприкосновения, особенно в части интегрированного медиаобразования в школе и вузе. Все возрастающий интерес педагогического сообщества к использованию элементов медиаобразования и внедрения медиаобразовательных технологий в педагогическую деятельность может свидетельствовать о перспективности и актуальности данного направления в российском образовании. Внедрение медиаобразовательных методик и технологий в учебный процесс становится в современных условиях одной из важнейших задач педагогов российских школ и вузов;

- приемы, основанные на изучении шести ключевых понятий медиаобразования: «медийные агентства» (mediaagencies), «категории

медиа» (mediacategories), «язык медиа» (medialanguage), «медийные технологии» (mediatechnologies), «медийные репрезентации» (mediarepresentations), «медийные аудитории» (mediaaudiences) и др., показали свою высокую продуктивность в процессе анализа произведений медиакультуры, при выполнении практико-ориентированных и творческих заданий;

- медиатворчеству как средству художественного развития, самовыражения детей и взрослых уделяется значительное внимание в российской и британской практике кино- и медиаобразования. Немаловажную роль сыграло здесь современное развитие цифровых технологий, позволившее вывести качество медиаобразовательной практики в школе на новый уровень. Речь идет об использовании цифровых технологий для видеоредактирования кинофрагментов, об использовании специального программного обеспечения для создания компьютерной анимации (мультипликации), мультимедийных проектов, презентаций и т.п.;

- практика проведения медиаобразовательных занятий с школьниками и студентами свидетельствует о том, что подготовка творческих медиаобразовательных проектов, использование интерактивных форм работы с произведениями медиакультуры (постановка и обсуждение проблемных вопросов, дискуссии, выполнение творческих заданий и т.п.), позволяют успешно решать основные задачи медиаобразования, способствовать развитию медиакомпетентности подрастающего поколения;

- применение прогрессивных стратегий британской медиапедагогики в российской практике медиаобразования позволяют существенно расширить как знаниевую базу аудитории о медиаобразовании и медиакультуре, так и развить практические умения и навыки работы с медиатекстами различных видов и жанров. Использование опыта британских медиапедагогов с учетом российских традиций медиаобразования расширяют возможности российских педагогов по внедрению интегрированного медиаобразования в учебные программы школ и вузов, позволяют включать в медиаобразовательный процесс инновационные технологии обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как показало проведенное исследование, опыт британского медиаобразования представляет несомненный интерес для российской медиапедагогике и предопределяет стратегию дальнейшего развития в определении основных методологических, теоретических и практических аспектов медиапедагогике во многих странах мира.

Хронология основных событий российского и британского медиаобразования, развитие ключевых теоретических концепций, свидетельствуют о тесной связи развития медиаобразования не только с историческими закономерностями педагогической мысли, но и с общественным развитием, идеологической и технологической сферами. Позиции российской медиапедагогике подвергались значительным трансформационным процессам, связанным с историческими событиями, происходившими в нашей стране. Социально-политические преобразования оказали существенное развитие на основные направления, теоретические и методологические основания данного педагогического направления. В истории российского медиаобразования XX столетия на разных этапах развития наиболее сильными были идеологические, защитные, практические и эстетические теоретические концепции. В советский период идеологический подход выступал доминирующим.

Если говорить о Великобритании, то исторически британская медиаобразовательная политика традиционно опирается на либерально-демократические традиции, в целом сложившиеся на рубеже XIX – XX вв. Краеугольный камень либерализма – оптимистический взгляд на природу человека, способного к самосовершенствованию. С точки зрения либеральной идеологии, главное в социальной политике – обеспечение максимальной автономии и свободы человека.

Изучение основных подходов и сравнительный анализ теоретических парадигм британского и российского медиаобразования, позволяет заключить, что медиаобразование прошло сложную качественную эволюцию, в основе которой лежит последовательная смена различных медиаобразовательных теорий и подходов, начиная с защитных позиций ограждения подрастающего поколения от вредного влияния масс-медиа, – к рассмотрению медиакультуры как неотъемлемой части современного общества, и, следовательно, необходимости изучения закономерностей средств массовой коммуникации и ис-

пользования потенциала масс-медиа в воспитании, образовании и развитии школьников и молодежи.

Мировые тенденции развития информационного общества, проникновение медиа во все сферы деятельности человека, открыли новые широкие возможности для образования и развития, но, в то же время, обострили негативные тенденции, связанные со снижением духовного и культурного уровня в современном обществе. Это обусловило необходимость определить доминирующие приоритеты взаимодействия человека с миром медиакультуры.

Социальные, политические, социокультурные факторы определили главную цель, итог современного медиаобразования, который заключается в развитии медиакомпетентной личности – личности, способной к творческому взаимодействию с произведениями медиакультуры, к их самостоятельному анализу и оценке, к использованию в полной мере образовательных и развивающих потенциалов медиа в различных сферах своей жизнедеятельности. В этом смысле близость понимания сущности массового медиаобразования на современном этапе развития российскими и британскими экспертами очевидна: «Медиаобразование в современном мире помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык медиакультуры. Оно делает человека медиакомпетентным, то есть способен полноценно воспринимать, анализировать и оценивать (на базе развитого аналитического мышления) произведения медиакультуры, использовать различные виды медийной техники, создавать и распространять медиатексты (в области прессы, Интернета, кино и пр.) самому, конечно же, способным осознанно противостоять негативным медийным влияниям» [Федоров, 2013, с. 15]. Эти задачи актуальны сегодня для всего мирового сообщества, включая Великобританию и Россию.

Если рассматривать данную цель широко, то здесь речь не идет только о развитии медиакомпетентности школьников или студентов, а касается любого современного человека. Именно поэтому медиаобразование принимает все более массовый характер во всем мире. Неслучайно в резолюциях и рекомендациях ЮНЕСКО отмечается: «Признавая различия в подходах и развитии медиаобразования в различных странах, рекомендуется, чтобы оно было введено везде, где возможно в пределах национальных учебных планов, так же как в

рамках дополнительного, неформального образования и самообразования в течение всей жизни человека» [UNESCO, 2002].

Проведенное исследование позволило нам выявить наиболее перспективные направления дальнейшего развития отечественного медиаобразования в контексте британских стратегий:

- профилактика и преодоление деструктивного влияния масс-медиа путем развития медиакомпетентности подрастающего поколения;

- использование в полной мере образовательного, воспитательного и развивающего потенциала медиаобразования в российских образовательных учреждениях;

- укрепление взаимодействия образовательных структур и научно-образовательных центров в области медиапедагогики, осуществление систематической работы с учителями школ и преподавателями вузов по реализации медиаобразовательного потенциала в профессиональной педагогической деятельности;

- консолидация усилий медиапедагогов, исследователей, широкой общественности по решению проблем развития медиакомпетентности подрастающего поколения;

- использование лучшего практического опыта массового медиаобразования в интегрированном, факультативном, специальном медиаобразовании;

- развитие медиаобразования в университетах, педагогических институтах, расширение медиаобразовательного компонента в деятельности факультетов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования;

- использование лучшего практического опыта британских медиапедагогов, внедрение методик и технологий, развивающих индивидуальность, самостоятельность мышления, медиаторчество аудитории.

Дальнейшее развитие отечественной медиапедагогики связано с разработкой социокультурной и теоретико-методологической базы медиаобразования; определением путей целенаправленного формирования образовательной среды, позволяющих в полной мере использовать современные медиапедагогические технологии и способствующих реализации максимальной самостоятельности подрастающего поколения в различных видах деятельности, связанных с произведениями медиакультуры и т.п. Прав А.В. Федоров, утверждая, что «необходим плодотворный альянс «новичков» и «старожилов» массового медиаобразования, основанный на внимательном отношении к тому, что к настоящему времени наработано как российскими, так и зарубеж-

ными исследователями в данной области. Тем более, что благодаря интернет-библиотекам такая возможность есть у каждого медиапедагога. В области развития массового медиаобразования у России уже накоплен многолетний опыт – теоретический, методический, практико-деятельностный» [Федоров, Левицкая, Челышева, 2012, с. 28–29].

Анализ перспективных направлений и тенденций развития современного медиаобразования в Великобритании, потенциальных возможностей использования традиций британской медиапедагогике в российских условиях, позволил заключить, что внедрение наиболее продуктивных, прошедших испытание временем, оптимальных и относительно легко адаптируемых к российской образовательной системе британских стратегий медиаобразования детей и молодежи может существенно обогатить отечественное медиаобразование в плане содержания, основных направлений, методов и форм работы с школьной и студенческой аудиторией. Практика проведения занятий с использованием описанных нами методик и технологий медиаобразовательной работы позволяет существенно расширить как знаниевую базу аудитории о медиаобразовании и медиакультуре, так и развитие практических умений и навыков работы с медиатекстами различных видов и жанров. Использование опыта британских медиапедагогов с учетом российских традиций медиаобразования расширяют возможности российских педагогов по внедрению интегрированного медиаобразования в учебные программы школ и вузов, позволяют включать в медиаобразовательный процесс инновационные технологии обучения.

Среди наиболее значимых условий для успешного развития успешного развития российских моделей медиаобразования с учетом использования британского опыта можно выделить: развитие аналитического мышления, художественного восприятия, вкуса и т.д.); учет особенностей, интересов и предпочтений детской и молодежной аудитории; разработку критериев развития медиавосприятия и способностей к анализу медиатекстов, к медийной деятельности; включение в вузовские и школьные программы курсов, предусматривающих изучение медиакультуры и др.

Примечание

1. Федоров, А.В. Насколько в России необходимо медиаобразование школьников? // Школьные технологии, 2013. – № 4. – С. 14–17.
2. Федоров, А.В., Левицкая, А.А., Челышева, И.В., Мурюкина, Е.В., Колесниченко, В.Л., Михалева, Г.В., Сердюков, Р.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». – М.: МОО «Информация для всех», 2012. – 614 с.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

10. Баукер, Дж. Практическая работа в классе [Текст] / Дж. Баукер. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1995. – 25 с.
11. Бондаренко, Е.А. Информационно-коммуникативная среда современного образования: этнокультурные аспекты медиаобразования // Образовательные технологии XXI века. ОТ.08: мат-лы VII городской науч.-практ. конф. / под ред. С.И. Гудиловой, К.М. Тихомировой, Д.Т. Рудаковой. – М., 2008. – С. 23–28.
12. Бондаренко, Е.А. Творческий проект как элективный курс. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [<http://www.openclass.ru/node/431>].
13. Бэзэлгэт, К. Ключевые аспекты медиаобразования. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1995.
14. Вартанова, Засурский, Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [<http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/b6bc0258a1270266c3256ee7003be948>].
15. Галицких, Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: Учебно-методическое пособие. – М.: Академический проект, 2004. – 240 с.
16. Гусинский, Э.Н., Турчанинова, Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2000.
17. Журин, А.А. Интегрированное медиаобразование в средней школе. – М.: БИНОМ, 2012. – 405 с.
18. Зазнобина, Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. – № 3. – С. 26–34.
19. Зарукина, Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик. – СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
20. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. 2003. – № 5. – С. 34–42.
21. Зольников, А.П. Психологические особенности саморегуляции учебно-профессиональной деятельности обучающихся // Научное наследие Алексея Николаевича Леонтьева и развитие современной психологии: мат. Всерос. науч.-практ. конф. (Челябинск, 14 февр. 2003 г.) / сост. В.К. Шишмаренков. – Челябинск: Околица, 2003.
22. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пос. / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанова, О.В. Соколов. – М., 2005. – 101 с.
23. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2001. – 176 с.

24. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. – № 5. – С. 3–12.
25. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993. – № 4. – С. 22–23.
26. Михалева, Г.В. Медиаобразование в британских вузах // Социально-гуманитарный вестник Юга России. Краснодар: центр социально-политических исследований "Премьер". 2013. – № 8. – С. 31–34.
27. Михалева, Г.В. Онлайн риски и проблемы защиты детей в современном британском медиаобразовании // Научный диалог: Педагогика. Психология. Екатеринбург, 2014. – № 6 (30). – С. 66–74.
28. Михалева, Г.В. Перспективные направления и тенденции развития британского медиаобразования // Социально-гуманитарный вестник Юга России. Краснодар, 2014. – № 6 (49). – С. 14–17.
29. Михалева, Г.В. Современная британская стратегия информационной безопасности детей и молодежи // Вестник Челябинского государственного университета. Сер. Филология. Искусствоведение. – Вып. 81. 2013. № 22(313). – С. 33–36.
30. Основы теории коммуникации / под ред. М.А. Василика. – М., 2003.
31. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
32. Полат, Е.С. Проблема информационной безопасности в образовательных сетях рунет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ciur.ru/glz/s09_glz/DocLib3/Полат%20Е_С_Проблема%20информационной%20безопасности%20в%20образовательных%20сетях%20рунет.doc.
33. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х тт. / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Большая российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 608 с.
34. Солдатов, Г.В. Форум безопасного интернета. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://2013.safetyforum.ru/experts/17>.
35. Спичкин, А.В. Что такое медиаобразование. Книга для учителя. – Курган, 1999. – 114 с.
36. Столбникова, Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). – Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. – С. 108.
37. Усов, Ю.Н. В мире экранных искусств. – М., 1995. – 224 с.
38. Фатеева, И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография / И.А. Фатеева. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007. – 270 с.
39. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов н/Д., 2001. – 708 с.
40. Федоров, А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004.
41. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.

42. Федоров, А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
43. Федоров, А.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность» / А.В. Федоров, А.А. Левицкая, И.В. Чельшева, Е.В. Мурюкина, В.Л. Колесниченко, Г.В. Михалева, Р.В. Сердюков. – М.: МОО «Информация для всех», 2012. – 614 с.
44. Федоров, А.В. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / под ред. А.В. Федорова // А.В. Федоров, И.В. Чельшева, Е.В. Мурюкина, О.И. Горбаткова, М.Е. Ковалева, А.А. Князев – М.: МОО «Информация для всех», 2014. – 267 с.
45. Чельшева, И.В. Игровые технологии в медиаобразовании дошкольников/«Crede Experto» – международный электронный научно-педагогический журнал. 2014. – № 2 (06). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ce.ipkro-38.ru/main>.
46. Чельшева, И.В. Интеграция опыта британской медиапедагогике с отечественным медиаобразованием: изучение ключевых понятий медиаобразования / Медиаобразование, 2014. – № 3. – С. 51–59.
47. Чельшева, И.В. Критический анализ произведений медиакультуры: сравнительный анализ исследований британских и российских медиапедагогов// Медиаобразование, 2015. – № 2. – С. 118–121.
48. Чельшева, И. . Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. – Таганрог, 2009. – 320 с.
49. Чельшева, И.В. Методические и технологические подходы к медиаобразовательному процессу: классификация и пути реализации // Медиаобразование, 2011. – № 4. – С. 79–93.
50. Чельшева, И.В. Практика медиаобразования: формы, методы и приемы занятий в школе и вузе // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». – № 3 (12). Декабрь, 2014.
51. Чельшева, И.В. Развитие зрительской и визуальной культуры младших школьников на материале медиапроизведений // Детское кино-детям! Материалы научно-практической конференции V Тверского межрегионального кинофестиваля. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2014. – С. 183–191.
52. Чельшева, И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов: учеб. пос. – Таганрог, 2008.
53. Чельшева, И.В. Российское и британское медиаобразование: основные стратегии развития // Медиаобразование. 2013. – № 3. – С. 79–84.
54. Чельшева, И.В. Человек в современном медиaprостранстве: социокультурные феномены медиаобразования // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. – № 22. (313). Филология. Искусствоведение. – Вып. 81. – С. 254–260.

55. Чельшева, И.В. Современные медиаобразовательные стратегии в России: развитие медиакомпетентности и медиабезопасность подрастающего поколения // И.В. Чельшева, И.А. Козаченко-Габрава / Вестник Челябинского государственного университета. 2013. – № 22 (313). Филология. Искусствоведение. – Вып. 81. – С. 260–266.
56. Чельшева, И.В. Стратегии развития медиакомпетентности подрастающего поколения в России // И.В. Чельшева, И.А. Козаченко-Габрава / Медиаобразование, 2013. – № 4. – С. 59–66.
57. Чельшева, И.В. Основные теоретические концепции медиаобразования в России и Великобритании: сравнительный анализ // И.В. Чельшева, Г.В. Михалева / Медиаобразование, 2013. – № 4. – С. 28–38.
58. Чельшева, И.В., Сравнительный анализ основных этапов развития российского и британского медиаобразования / Медиаобразование, 2014. – № 3. – С. 15–24.
59. Шариков, А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. – М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. – 66 с.
60. Шариков, А.В., Черкашин, Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. Для старших классов школ гуманитарной ориентации. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – 44 с.
61. Bailey, R. (2013) Letting Children Be Children: Progress Report on the Recommendations of the Independent Review of the Commercialisation and Sexualisation of Children / Department of Education. Runcorn: Castle View House. – 37 p.
62. Bazalgette, C. (2006) (a). Making Movies Matter – Seven Years On [[http://www. / МММ %207% 20yrs%20on. Pdf](http://www.mmm207%20yrs%20on.pdf)].
63. Bazalgette, C. (2006) (b). Whatever Next? Media Learning 1972-2008 / BFI Media Studies Conference. London. [<http://www.carybazalgette.net / Media%20Conf%202006.pdf>].
64. BFI (British Film Institute). Film Education: методическое пособие по кинообразованию. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. – 124 с.
65. Bowker, J. (Ed.) (1991). Secondary Media Education: A Curriculum Statement. – London: BFI.
66. Buckingham, D. (2003) Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, UK: Polity Press. – 219 p.
67. Burns, D., Wall, I. (1990) Film, English, Curriculum. Narrative. Characters and Settings. Genre. Audience: Film Education. – P. 4–12.
68. Burton, G. (1997) More Than Meets the Eye: An Introduction to Media Studies. London, New York, Sydney: Arnold, 1997. – 240 p.
69. European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World/<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>.
70. Look Again, BFI, 2003. – Pp. 7–12; Moving Images in the Classroom, BFI, 2003. – Pp. 7–11.

71. Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers. – Pp. 15–68.
72. Masterman, L. (1998) 18 Principles of Media Education, 1998/ [Электронный-ресурс. Режим доступа: <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>].
73. Masterman, L., Mariet, F. (1994). Media Education in 1990s' Europe. Strasbourg: Council of Europe ress. – P. 80.
74. Moving Images in the Classroom: A Secondary Teachers' Guide to Using Film and Television. London: BFI, English and Media Centre, Film Education, 2003. – 64 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Чельшева Ирина Викториновна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой социокультурного развития личности Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ). Член Российской Ассоциации кинообразования и медиапедагогике. Эксперт МОО «Информация для всех».

Окончила с отличием Таганрогский государственный педагогический институт (1987). Учитель в школе (1987–2000). С 2000 г. преподает на факультете психологии и социальной педагогики. Кандидат педагогических наук (2002), доцент (2005), с 2008 – зав. кафедрой социокультурного развития личности.

Руководитель грантовых исследований по проблемам медиакультуры и медиаобразования: РГНФ: 14-46-93002 к – "Мир социальных сетей и семейное воспитание школьников" 2014; РГНФ № 13-36-01001 «Стратегии современного британского медиаобразования и его влияние на российскую медиапедагогику», РГНФ № 12-06-00139 (2012–2014) проект «Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960–2011)», РГНФ № 11-46-93005к (2011) – проект «Подросток и экранное насилие: проблемы семейного воспитания»; РГНФ 08-06-94048а/К, «Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности»; грант SRC (2008–2009) (Будапешт) «Трансформация женского образа в кинематографе советского и постсоветского периода (1950–2000 гг.)» и др.

Лауреат грантовых проектов: РГНФ № 11-06-12001 (2011–2012) (И) – "Подготовка и создание электронной научной энциклопедии «Медиаобразование и медиакультура»"; РГНФ № 09-03-00032а/Р (2009–2010) (И) – «Сравнительный анализ трансформация тематики образа России на западном экране от эпохи идеологической конфронтации (1946–1991) до современного этапа (1992–2008)»; РГНФ № 08-06-12103в (2008–2009) – «Подготовка и создание электронной научной библиотеки «Медиаобразование»»; Проект по ФЦП (2010–2012) № 02.740.11.0604 (И) – Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» Министерства образования и науки РФ: Мероприятие 1.1. «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров» по теме:

"Анализ эффективности российских научно-образовательных центров в области медиаобразования по сравнению с ведущими зарубежными аналогами»; Проект по Государственному заданию Министерства образования и науки РФ (2012–2014) \ "Сравнительный анализ развития медиаобразования в странах Восточной Европы (1992–2012)". № 6.377.2011; Проект по АВЦП – Аналитической ведомственной целевой программе «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006–2008) Минобрнауки РФ – проект № 2.1.3.491 «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза»; грант Ано-ИНО-центр МИОН, 2004, № КТК 031/2-3-03 «Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России».

Лауреат Всероссийских конкурсов на лучшую научную книгу Фонда развития отечественного образования (2006, 2007, 2008, 2009, 2010), лауреат и победитель Всероссийских конкурсов «Лучшая книга по коммуникативным наукам и образованию»: (2007 – 2 место), (2008 – 3 место), (2009 – 1 место). Лауреат премии «За выдающийся вклад в развитие медиаобразования» (2007).

Лауреат научно-исследовательских грантов по тематике медиаобразования ТГПИ (2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 гг.). Победитель программы «Образование и жизнь» Таганрогского городского общественного благотворительного фонда «Благо» (2003).

Неоднократная участница международных научных конференций. Автор более 270 научных трудов, в числе которых статьи, учебные пособия, монографии. Разработала более двадцати авторских программ учебных курсов для студентов вузов, курсов повышения квалификации педагогических работников.

Список основных публикаций И.В.Чельшевой:

Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.

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

Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пос. для вузов / отв. ред. А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. – 162 с.

Чельшева И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. – Таганрог: НП «Центр развития личности», 2008. – 300 с.

- Чельшева И.В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности. Научно-популярное издание. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 184 с.
- Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. – Таганрог: Изд. Центр ГОУВПО ТГПИ, 2009. – 320 с.
- Чельшева И.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со школьными учителями и преподавателями вузов. – Таганрог: Изд-во ГОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт, 2011. – 180 с.
- Чельшева И.В. Российское медиаобразование в XX веке этапы, цели, методы, организационные формы. – Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. – 200 с.
- Чельшева И.В. Анализ произведений аудиовизуальной медиакультуры: теория и практика. – Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. – 440 с.
- Чельшева И.В. Подросток и экранное насилие: проблемы семейного воспитания. – Таганрог: Изд-во А.Н. Ступина, 2011. – 128 с.
- Чельшева И.В. Подходы к медиареальности: общество, культура и человек в XVII–XX вв. – Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2012. – 168 с.
- Чельшева И.В. Медиареальность: новый тип социокультурной среды. – Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2012. – 195 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. и др. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы. – М.: МОО Информация для всех, 2014. – 267 с.
- Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В. и др. Медиаобразование в странах Восточной Европы. – М.: МОО «Информация для всех», 2014. – 140 с.
- Чельшева И.В., Мурюкина Е.В. Развитие медиакомпетентности: работа со студентами и преподавателями / под ред. И.В. Чельшевой. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова. 2014. – 228 с.
- Чельшева И.В. Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960–2011). – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова. 2014. – 220 с.
- Чельшева И.В. и др. Мир социальных сетей и семейное воспитание школьников. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2014. – 128 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В. Медиаобразовательный компонент в реализации магистерских программ. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2015. – 184 с.

Михалева Галина Викторовна – окончила Таганрогский государственный педагогический институт (2000). С 2000 г. преподаватель кафедры английского языка. Кандидат педагогических наук (2012). По тематике медиаобразования публикуется с 2007 года. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России.

Список основных публикаций Г.В. Михалевой

Михалева Г.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность» // А.В. Федоров, А.А. Левицкая, И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина, В.Л. Колесниченко, Г.В. Михалева, Р.В. Сердюков. – М.: МОО Информация для всех, 2012. – С. 220–249.

Михалева Г.В. Социально-педагогический опыт массового медиаобразования в Великобритании в XX – начале XXI вв.: дисс. ... на соискание уч. ст. канд. пед. наук / Южный федеральный университет. – Таганрог, 2012.

Михалева Г.В. Социокультурные и теоретико-методологические основы современного медиаобразования в Великобритании // Медиаобразование. Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогике. – М., 2013. – № 4. – С. 130–136.

Михалева Г.В. Современная британская стратегия информационной безопасности детей и молодежи // Вестник Челябинского государственного университета. Сер. Филология. Искусствоведение. – Вып. 81. 2013. – №22 (313). – С. 33–36.

Михалева Г.В. Социально-педагогический опыт массового медиаобразования в Великобритании // Интеграция образования. – № 3(72), 2013. – С. 65–69.

Михалева Г.В. Практика современной российской медиапедагогике в контексте британских медиаобразовательных стратегий // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – № 06 (77), 2015. – С. 14–17.

Михалева Г.В. Британская методика кинообразования // Научный диалог. – № 4, 2015. – С. 110–123.

Козаченко-Габрава Инна Александровна – окончила с отличием Таганрогский государственный педагогический институт (2009). 2011-2014 гг. – аспирант кафедры социокультурного развития личности. Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России.

Список основных публикаций И.А. Козаченко-Габрава:

Козаченко И. А. Массовое медиаобразование в СССР в 1930–1960 годы // Концепт. 2013. Спецвыпуск № 05. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ART 13541. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13541.htm>. – ISSN 2304-120X.

Чельшева И.В., Козаченко И. А. Современные медиаобразовательные стратегии в России: развитие медиакомпетентности и медиабезопасность подрастающего поколения / Вестник Челябинского государственного университета. 2013. – № 22 (313). Филология. Искусствоведение. – Вып. 81. – С. 260–266.

Чельшева И.В., Козаченко И.А. Стратегии развития медиакомпетентности подрастающего поколения в России / Медиаобразование. 2013. – № 4. – С. 59–66.

Чельшева И.В., Козаченко-Габрава И.А Диалог в традициях британской и российской медиапедагогики: основные тенденции и подходы / Медиаобразование. 2014. – № 3. – С. 45–50.

Научное издание

**Чельшева Ирина Викториновна,
Михалева Галина Викторовна**

**Стратегии
современного британского медиаобразования и
его влияние на российскую медиапедагогику**

Оригинал-макет подготовлен Н.В. Фоменко

Издательство Таганрогского института имени А. П. Чехова.
Лицензия на издательскую деятельность ИД 04246 от 24.04.2001 г.
Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 46

Сдано в набор 24.03.2015. Подписано в печать с оригинала-макета 14.04.2015.
Гарнитура Times New Roman. Формат 60x90/8. Бумага офсетная. Печать ризографическая.
Уч.-изд. л. 13,18. Усл. печ. л. 15,5. Тираж 200 экз. Заказ № ____

Отпечатано в типографии издателя Ступина С.А.
Адрес: 347900, Таганрог, пер Лермонтовский, 25

Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 61.РЦ.09.000.М.002400.08.02 от 05.08.2002

