

На правах рукописи

ЧЕЛЫШЕВА ИРИНА ВИКТОРИНОВНА

**ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В
РОССИИ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

**Автореферат диссертации
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Воронеж – 2002

Работа выполнена в Таганрогском государственном педагогическом
институте

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Федоров Александр Викторович

Ведущая организация – Ростовский государственный университет

Защита состоялась на заседании диссертационного совета Воронежского
государственного педагогического университета в декабре 2002

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Воронежского
государственного педагогического университета

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. XX век вошел в историю как век так называемого "информационного взрыва", век возникновения новой информационной структуры. Средства массовой коммуникации создают вокруг каждого из нас особое информационное поле, под воздействием которого формируются социальные, моральные, художественные, интеллектуальные ценности и интересы. Современный человек настолько привык к огромному количеству информации, объем которой постоянно увеличивается, что не представляет себе жизни без медиа (к ним традиционно относят прессу, телевидение, радио, кинематограф, видео, компьютерной сети и т.д.). Медиаинформация способна одновременно воздействовать и на слух, и на зрение, синтезируя в себе практически все накопленные человечеством способы общения. Изобразительно-выразительные средства медиакультуры создают условия для показа того или иного предмета или явления в различных ракурсах, планах, с разных точек зрения.

Последние десятилетия наблюдается все повышающийся интерес школьников и молодежи к медиа, которые, как известно, несут все виды социальной информации: экономическую, научную, политическую, эстетическую и т.д. Погружаясь в информационный, виртуальный мир, школьники часто не вдумывается в смысл медиатекстов, испытывают затруднения при их самостоятельной оценке, анализе и критическом осмыслении огромного информационного потока. Такая ситуация приводит к тому, что постепенно притупляется потребность в приобретении знаний, общения с прекрасным, в духовно-эстетическом обогащении. Для молодежи, относящейся к так называемому "всеядному" типу зрителей и слушателей, медиаискусства выполняют, увы, лишь развлекательную или релаксационную функцию.

Существует множество точек зрения относительно проблемы медиа. Так, в нем видят и источник знаний, и в то же время помеху в образовании и воспитании, средство всестороннего развития и фактор, тормозящий последнее и т.д. Действительно, средства массовой коммуникации могут способствовать позитивному развитию человека, но в то же время опустошению, - духовному, нравственному, эстетическому кризису личности. Засилье низкопробной в художественном и содержательном отношении продукции кино- и видеорынка требуют сегодня от педагогов усилить внимание воспитанию средствами и на материале медиа, развивающее художественное восприятие, познавательные интересы, разносторонние способности.

В формировании базовой культуры личности особое место отводится художественному воспитанию и образованию, развитию творческой и человеческой индивидуальности, самостоятельного творческого мышления, интеллекта, эстетического сознания и активизации знаний. Все это актуализирует и делает необходимым осмысление проблем медиаобразования (от англ. media education) - специального направления в педагогике, которое выступает за изучение школьниками и студентами закономерностей массовой коммуникации. Основной задачей медиаобразования является подготовка нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию и пониманию различной информации, осознания последствий ее воздействия на психику, овладения способами общения на основе невербальных форм коммуникации и с помощью технических средств и современных информационных технологий (Психолого-педагогический словарь/Сост. В.А.Межериков/Ред. П.И.Пидкасистый. Ростов: Феникс, 1998. С. 241). В содержательные аспекты медиаобразования входят основы искусствоведения в медиасфере (виды и жанры медиа, функции медиа в социуме, медиаязык, история медиа и т.д.), сведения об основных областях применения теоретических знаний (профессиональные средства массовой информации, любительская медиасфера, каналы распространения медиа, клубные, кружковые движения в медиасфере, образовательные и досуговые учреждения и т.д.), технология проведения занятий на медиаматериале.

Термины "медиаобразование" и "медиаграмотность" появились в педагогике в 70-е годы (ранее использовались - "кинообразование", "аудиовизуальная грамотность", "визуальная грамотность"). Во многих странах (Канада, Австралия, Великобритания, Франция и др.) существует сложившаяся система медиаобразования в средних и высших учебных заведениях. Еще в 1987 году Совет Европы принял "Резолюцию по медиаобразованию и новым технологиям", где придавалось огромное значение медиаобразованию, которое "должно начинаться как можно раньше и продолжаться все школьные годы в качестве обязательного для изучения предмета".

К сожалению, многие педагоги до сих пор применяют средства массовой коммуникации лишь как наглядное средство обучения, не используя воспитательный и развивающий потенциал медиакультуры. Однако опыт отечественного и зарубежного медиаобразования давно выявил огромные возможности медиапедагогики в развитии творческих способностей, самостоятельного мышления, воображения, полноценного восприятия медиатекстов, анализа и осмысления всего многообразия массовой информации, формирования художественной культуры, которые в полной мере могут быть раскрыты в различных и многообразных формах, таких как интеграция с обязательными учебными предметами, автономные уроки, лекции, семинары, спецкурсы, факультативы, кружки, медиастудии, клубы и др.

До сих пор остаются открытыми вопросы подготовки профессиональных медиапедагогов, оснащения российских учебных заведений современными медиасредствами и т.д. Потенциальные возможности медиаискусств уже много лет остаются не полностью реализованными, несмотря на то, что интенсивность информационного потока (прежде всего аудиовизуального: кино, телевидение, видео, Интернет) растет стремительно, и медиа сегодня становятся важнейшим фактором формирования сознания и мировоззрения учащихся. Увы, многие проекты медиапедагогов канули в лету или просто не нашли своего применения в российской школе в силу разного рода причин (от идеологических до материальных и технических).

Несмотря на разразившийся в России экономический кризис, закрытие большого числа клубов, досуговых учреждений, слабую финансовую поддержку образования, отечественное медиаобразование довольно активно развивается: организовываются новые проекты, конкурсы, фестивали, смотры, научные конференции (в том числе и международные), выходят в свет программные курсы, научные труды и учебные пособия по медиаобразованию.

В последнее время усилился интерес к российским и зарубежным моделям медиаобразования, к их истории возникновения и развития. Взгляд в прошлое позволяет, как известно, увидеть истоки того или иного явления и дальнейшие перспективы, лучше понять настоящее, выявить суть, которая лежит в его основе. В России существуют богатые традиции медиаобразования, о чем свидетельствует его история развития на протяжении всего XX столетия и первых лет столетия XXI.

Вместе с тем, изучение научной литературы по проблемам медиаобразования показало, что вопросы истории медиаобразования в России все еще не стали предметом полномасштабного обобщающего анализа. Актуальность исследования определила выбор его темы: "История развития медиаобразования в России" (1900-2002).

Проблема исследования заключается в противоречии между актуальностью историко-педагогического анализа теории и практики развития медиаобразования в России и недостаточной разработанностью данной темы в отечественной науке.

Объект исследования: исторический процесс медиаобразования в России.

Предмет исследования: основные этапы развития и теоретические концепции российского медиаобразования.

Цель исследования: историко-педагогический анализ российского медиаобразования с точки зрения содержания, организационных форм, выявления наиболее эффективных его направлений.

Гипотеза: предполагается, что путем историко-педагогического анализа различных медиаобразовательных концепций в России XX столетия мы

сможем обнаружить актуальные и полезные для современного российского образования тенденции, касающиеся как методологических основ, так и целей, задач, содержания, технологий медиаобразования, что, в свою очередь, поможет нам лучше представить себе наиболее вероятные и продуктивные пути его будущего развития.

Задачи исследования:

- 1) систематизировать и уточнить базовые понятия, которыми оперируют российские исследователи в области медиаобразования (термины "медиа", "медиакультура", "медиаобразование", "медиапедагогика" и др.) в философско-педагогическом контексте;
- 2) выявить и проанализировать основные этапы исторического развития медиаобразования в России;
- 3) проанализировать современную социокультурную и образовательную ситуацию, особенности теории и практики медиаобразования (то есть целей, задач, содержания, организационных форм, моделей, методов, средств, приемов и т.д.) в российских учебных заведениях;
- 4) выявить наиболее эффективные теоретические и методические концепции в отечественном медиаобразовании, которые смогут быть перспективной основой для дальнейшего успешного развития в России.

Методологическая основа исследования: исследование опирается на философскую концепцию М.Бахтина - В.Библера о "диалоге культур", на исторический подход - рассмотрение конкретно-исторического генезиса и развития медиаобразования в России.

Методы исследования: анализ научной литературы по педагогике, истории, медиакультуре, медиаобразованию, культурологии, искусствоведению, философии, психологии, социологии; сравнительный анализ процессов медиаобразования в разные исторические периоды, анализ и синтез теоретических и практических концепций в области медиапедагогики.

Научная новизна исследования: впервые в российской педагогической науке подробно и комплексно проанализирован исторический процесс развития медиаобразования в России (раскрыты его состав и структура, осуществлен сравнительный анализ концепций, теорий, методик, форм медиаобразования в разные периоды).

Теоретическая значимость исследования:

1. Определены основные факторы социокультурной и образовательной ситуации в России в эпоху зарождения и развития медиаобразования, а также современное состояние медиаобразования, его цели, задачи, содержание, организационные формы, модели, методы, средства, приемы в российских учебных заведениях.

2. Проанализированы основные исторические этапы генезиса медиаобразования и определены их характерные особенности.

3. Выявлены основные российские медиаобразовательные модели, получившие распространение в XX веке: образовательно-информационные, воспитательно-эстетические и модели развивающего обучения.

4. Рассмотрены и проанализированы основные методические подходы к российскому медиаобразованию: (интегрированный, специальный и факультативный), их характерные особенности на разных исторических этапах.

5. Выявлены основные направления медиаобразования, получившие наибольшее распространение на материале прессы, кинематографа, радио, звукозаписи, телевидения, видео и компьютерных коммуникаций, включая Интернет.

6. Выявлены наиболее эффективные теоретические и методические концепции в отечественном медиаобразовании, которые могут быть перспективной основой для дальнейшего успешного развития в России, способствующие развитию творческого, критического мышления, творческого воображения, активизации знаний, интеллектуальному росту личности и т.д. Дана их сравнительная характеристика, определены специфические особенности.

7. Определены трактовки важнейших для медиаобразования понятий, получивших распространение на разных этапах развития российской медиапедагогики: "аудиовизуальная грамотность", "медиа", "медиакультура", "медиаобразование" и т.д. Составлен краткий словарь терминов медиаобразования.

Практическая значимость исследования: его результаты могут быть использованы исследователями в области педагогики, медиаобразования, культуры, истории XX века, педагогами-практиками в области медиапедагогики и художественного образования (например, в курсах по истории педагогики, медиакультуры, культурологии, истории культуры), студентами и аспирантами педагогических вузов. Кроме того, на основании результатов исследования нами разработана экспериментальная программа спецкурса для педагогических вузов "История и теория медиаобразования в России".

На защиту выносятся:

1. Обоснование исторической периодизации развития медиаобразования в России, анализ его основных этапов:

- а) 1900-1918 гг. - зарождение медиаобразования в России;
- б) 1919-1934 гг. - период становления российского медиаобразования на материале кинематографа, фотографии и прессы при относительно "мягком" идеологическом контроле со стороны государства;
- в) 1935-1955 гг. - период преобладания практических компонентов медиаобразования при введении чрезвычайно жесткого идеологического контроля;
- г) 1956-1968 гг. - период возрождения активной медиаобразовательной деятельности на материале кинематографа, прессы, телевидения, фотогра-

- фии в школах и вузах при относительной либерализации системы российского образования (период "оттепели");
- д) 1969-1985 гг. - период эстетически ориентированного медиаобразования в средних и высших учебных заведениях при авторитарном идеологическом контроле;
 - е) 1986-1991 гг. - период активизации медиаобразования в эпоху "перестройки" при прогрессирующем ослаблении идеологического давления и контроля со стороны государства. Активная государственная поддержка медиаобразования в 1988-1991 годах;
 - ж) 1992-2002 гг. - период развития медиаобразования в эпоху экономических реформ и кризисных явлений. Привлечение зарубежного опыта, новых средств коммуникации (Интернет, компьютерные сети и др.).

2. Выявленные специфические особенности процесса развития медиаобразования в России:

- развитие и синтез практически всех существующих медиаобразовательных теорий (с преобладанием в тоталитарном обществе "марксистской" и "практической" теоретических концепций, а в авторитарном – "эстетической");
- различные методические подходы к медиаобразованию и их взаимодействие: интегрированный – Л.С.Зазнобина, Ю.М.Рабинович, А.В.Спичкин и др.; специальный - Л.М.Баженова, С.Н.Пензин, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.; факультативный - О.А.Баранов, И.С.Левшина, Ю.И.Менжинская, С.Н.Пензин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.
- существование ряда перспективных моделей в российском медиаобразовании, которые могут способствовать эффективному развитию личности учащихся, развитию самостоятельного мышления, творческого воображения, активизации знаний, повышению интеллектуального уровня и т.д. (Л.С.Зазнобина, А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.).

3. Обоснование значения историко-педагогического анализа медиаобразования в России (применение и дальнейшая творческая разработка богатейшего опыта российской медиапедагогики позволит наиболее эффективно использовать широкие возможности медиаобразования в современной российской теории и практике, способствуя развитию самостоятельного критического мышления, эстетического вкуса и художественного восприятия школьников и студентов, повышению их творческого потенциала, интегрированию знаний и умений, получаемых ими в процессе обучения с помощью медиа).

Основные этапы исследования:

Первый этап (2000год): анализ научной литературы по педагогике, медиакультуре, медиаобразованию, художественному образованию и воспитанию, истории, культурологии, философии, искусствоведению, социологии; формулировка основных положений теоретической концепции исследования.

Второй этап (2001 год): анализ понятий "медиа", "медиакультура", "медиапедагогика" и др. в философско-педагогическом контексте; характеристика и анализ социокультурной, образовательной ситуации в России XX века, теоретических концепций и методов, разработанных ведущими российскими медиапедагогами, особенностей процесса медиаобразования, выявление значения историко-педагогического анализа российского медиаобразования для педагогической науки, истории педагогики.

Третий этап (2002год): обобщение полученных результатов, формулировка выводов по итогам исследования.

Достоверность выводов исследования обеспечивается опорой на методологические основания историко-педагогического процесса, определяется использованием большого количества фактического материала, разнообразных методов исследования, в том числе - сравнительного анализа и синтеза научных трудов по медиаобразованию.

Апробация и внедрение результатов исследования: ход и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры социокультурного развития личности Таганрогского государственного педагогического института, на конференциях преподавателей ТГПИ, на международной научно-практической конференции "Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий" (Таганрог, 2001). Материал исследования был использован при подготовке спецкурса для студентов педагогических вузов "История развития медиаобразования в России", частично вошел в текст опубликованных нами статей в сборниках "Теоретические и практические проблемы социальной педагогики" (Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001), "Гуманитарная культура специалиста" (Изд-во Таганрог. ин-та управления и экономики, 2001).

Структура исследования: диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснованы актуальность выбранной темы, проблема, предмет, объект, цели и задачи исследования, определены его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, дана характеристика основных методов и методологии, а также сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе "Теория "диалога культур" как философско-методологическая основа медиаобразования" характеризуются основные положения философской концепции М.Бахтина - В.Библера в контексте конкретно-исторического генезиса медиаобразования в России.

Согласно данной теории, культуры индивидуумов, личностей, социальных групп, народов, исторических эпох, стран и т.д. вступают между собой в диалогическое общение, непрерывно взаимодействуют, при этом взаимно обогащаются и взаимодополняют друг друга. Кроме того, культура нововременного мышления, согласно теории "диалога культур" - это культура "втягивания" всех прошлых, настоящих и будущих культур в единую цивилизационную лестницу. Философия "диалога" рассматривает специфику художественного эстетического отношения, понимания себя и "Другого" через произведения культуры. Действительно, подлинные произведения искусства (в том числе и медиа - арт) - это всегда взаимодействие. Образ (например, экранный) материализует замысел автора в конкретной аудиовизуальной, пространственно-временной форме повествования, побуждая аудиторию переживать, додумывать, домысливать, при помощи языка медиатекста.

История развития российского медиаобразования XX и первых лет XXI столетия свидетельствует о том, что каждый исторический этап связан с феноменом культуры, имеет специфические особенности, свой неповторимый колорит. Развитие медиаобразования неотделимо от исторического развития страны, как и само медиаобразование - от медиакультуры в целом.

Как известно, долгие годы развитие отечественного медиаобразования находилось под строгим цензурным контролем тоталитарного режима. Лишь с началом демократических реформ оно получило доступ к открытому "диалогу культур", не ограниченному идеологическими запретами. Актуализации теории "диалога культур" способствовало и возникновение в XX веке новых медиа: телевидения, видео, Интернета и др. Изучение и анализ основных направлений и концепций российского медиаобразования подтверждает справедливость и актуальность мысли В.С.Библера о том, что идея "диалога культур ... действительно всеобща только в XX веке, точнее - как определение возможной культуры века XXI" (Библер В.С. На грани логики культуры. - М., 1997, с. 212).

Возможности XX-XXI веков в области взаимодействия и общения разных стран, и в том числе общения различных культур с помощью медиа постоянно расширяются (в начале века это были пресса, радио, кинематограф; затем - телевидение, видео; и, наконец, разветвленные компьютерные сети, Интернет, DVD и т.д.). Открываются новые перспективы для дальнейшего сотрудничества культур, наций, народов (в области медиаобразования в частности). Собственное видение человеком произведений мировой культуры, в том числе и медиакультуры, постоянный диалог на микро- и макроуровнях, позволяют человеку стать центром "художественного видения". Современные медиа имеют огромные потенциальные возможности для повышения общекультурного и образовательного уровня личности, свободного диалогового общения с жителями из самых отдаленных уголков мира: обмен информацией,

"виртуальные" путешествия по странам и континентам, "экскурсии" в известнейшие музеи и галереи мира, знакомство с шедеврами мировой культуры, библиотеками и т.д. Все это создает реальные условия для самообразования, повышения квалификации, расширения кругозора, развития самостоятельного мышления, творческих способностей и т.п.

Во второй главе "Основные этапы развития медиаобразования в России" в результате анализа генезиса отечественного медиаобразования (1900-1991), целей, задач, содержания, методов, форм работы с различными медиатекстами нами выявлены основные исторические этапы развития медиаобразования, их характерные черты, теоретические подходы. В данной главе пять разделов, посвященных основным историческим этапам развития российского медиаобразования.

В первом параграфе характеризуется этап зарождения отечественного медиаобразования (1900-1918), который имел следующие характерные особенности: первоначально медиатексты носили в основном учебный, просветительский характер и использовались в образовании как наглядное средство. Уже в первое десятилетие XX века появились работы, затрагивающие воспитательный и образовательный потенциал медиа на материале кинематографа, прессы, радио (В.Готвальд, В.Самуйленко и др.). Несмотря на то, что отношение общества к медиа (в частности – к кинематографу, так как кинематографический материал для медиаобразования в те годы был приоритетным) в те годы было неоднозначным, в педагогической среде начали выявляться сторонники воспитания и образования средствами кинематографа, выделились несколько направлений в методическом, педагогическом плане, которые нашли свое развитие в дальнейшем, став классическими приемами работы с медиатекстом. Например, предполагалось создать кинематографический совет для кинофикации учебных заведений, а также организовать кинематографические музеи (фильмотеки). Но, к сожалению, события 1917 года не дали возможности воплотить эти начинания.

Во втором параграфе анализируется период становления отечественного образования. (1919-1934). Медиаискусства (кинематограф, пресса, грамзапись, радио) рассматривались как мощное средство пропаганды и агитации в пользу правящего режима, должны были быть проникнуты "социалистическими идеями". Медиаобразование подчинено интересам правящего режима. Кинообразование, например, выполняло следующие основные функции:

- пропагандистскую (идеологическую): его можно было использовать как идеологическое орудие пропаганды социализма;
- просветительскую: кино предполагалось использовать как учебное пособие. Однако, до 1924-1925 гг. кроме агитационных фильмов практически ничего не выпускалось, поэтому учебные фильмы

- предполагалось закупать за границей (при этом, естественно, они должны были быть без признаков "чуждой" идеологии);
- развивающую, представленную в основном интегрированным кинообразованием на уроках художественно-эстетического цикла.

В ходе анализа данного периода нами проанализированы наиболее интересные, на наш взгляд, медиаобразовательные подходы (Ю.И.Менжинская, С.М.Эйзенштейн, В.Пудовкин, Д.Вертов, А.М.Гельмонт, Н.А.Лебедев, Б.Н.Кандырин, Н.Ф.Познанский, Г.Поляновский, С.Н.Луначарская), а также представлены оценки данного периода отечественными исследователями в области медиаобразования (О.А.Баранов, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров С.И.Ильичев, Б.Н.Нащекин).

Для данного периода характерна активизация массовой медиаобразовательной деятельности (кинолюбительские объединения, движение юнкоров и т.д.), организовано ОДСК (Общество Друзей Советского Кино), ставшее к началу 30-х самой многочисленной организацией в стране в области культуры. Основные направления медиаобразования стали базироваться на материале кинематографа и прессы. Началась подготовка профессиональных медиапедагогов. К началу 30-х годов проявилась тенденция доминирования практического медиаобразования, овладение техническими умениями при киносъемке, изготовление "световых" газет, "шумовые" эффекты и т.д.

В третьем параграфе охарактеризован период так называемого "практического" медиаобразования (1935-1955), основными доминантами которого выступало освоение технических навыков использования кино-, радио-, фотоаппаратуры под гнетом жесткого идеологического контроля. Как следствие - резкое сокращение числа кинокружков, любительских объединений, ликвидация ОДСКФ (1934 год). Несколько сотен кино- и фотокружков, оставшихся во второй половине 30-х, были разрознены и лишены методической и материальной поддержки, которую прежде им оказывало ОДСК. Несмотря на это, многие педагоги продолжали говорить о больших воспитательных возможностях киноискусства, выдвигая, однако, на первый план его идеологическую функцию. Медиатексты для школьников (кинематограф, радио, пресса) были политизированы, ориентированы на массовый характер пионерского и комсомольского движения, на учебные цели и формирование соответствующего государственному строю мировоззрения, работа медиапедагогов строго регламентирована, роль экранных искусств в образовании и воспитании существенно занижена.

В четвертом параграфе отражены основные события и дан анализ периоду возрождения медиаобразования (1956-1968), который характеризовался значительной активизацией деятельности отечественных медиапедагогов. Медиаобразовательные подходы О.А.Баранова, С.Н.Пензина, Ю.М.Рабиновича, А.С.Строевой. Некоторое ослабление идеологического контроля привело к появлению новых организационных структур, деятельность которых связана с медиаобразованием (кинокружки,

школьные кинотеатры и т.д.), способствовало развитию интегрированного медиаобразования. Российские кинопедагоги получили возможность изучать опыт зарубежных коллег из Югославии, Польши, Венгрии, США и др. стран, участвовать в международных медиаобразовательных форумах. В 60-х был создан Совет по кинообразованию в школе и вузе при Союзе кинематографистов СССР (1967). Появились медиаобразовательные модели в разных регионах страны (Москва, Курган, Воронеж и др.). Слабая материальная база образования и отсутствие единой методики и программ для российских школ и внешкольных учреждений постепенно приводила к разрозненности и очаговому характеру медиаобразования.

В пятом параграфе характеризуется эстетически ориентированное медиаобразование (1969-1985), при усилении идеологического контроля со стороны власти. В данный период появлялись новые медиаобразовательные модели, но, медиаобразование, как и прежде, имело очаговый характер. В связи с этим, появление системной программы факультативных курсов "Основы киноискусства" для школы и педагогических вузов (1974) являлось одним из важных событий в российской медиапедагогике. Кроме того, в данный период выходило довольно большое количество исследовательской и методической литературы по медиаобразованию (О.А.Баранов, Ю.И.Божков, Г.Я.Власкина, Е.Н.Гращенкова, С.А.Иосифян, И.С.Левшина, К.К.Парамонова, С.Н.Пензин, Л.А.Рыбак, Ю.Н.Усов, Ю.М.Рабинович, А.В.Федоров и др.). Кинопедагоги провели ряд конференций и выездных советов. В период с 1978 по 1983 год состоялся ряд выездных советов по кинообразованию в Кургане, Таллине, Ереване, Алма-Ате, Ленинграде и др. городах.

Значительным событием явился Тушинский эксперимент. В рамках его проведения ставились задачи знакомства с теорией кино, анализа фильма как произведения искусства, формирования навыков киновосприятия и совершенствование восприятия других видов искусства, в том числе и литературы и т.д. Данные задачи комплексно решались киноклубом, кинофакультативом, уроками литературы, истории, обществоведения. В данный период активную деятельность развернули киноклубы, любительских киностудии, школьные кинотеатры, юнкорские отряды, возобновлены юнкорские слеты и т.д. Регулярный характер приобрели фестивали любительских фильмов. Вместе с тем, данный период характеризовался постепенным занижением роли учебных предметов гуманитарного цикла и, - как следствие, недооценкой потенциальных возможностей и роли медиаобразования.

В шестом параграфе дается характеристика периоду развития медиаобразования в период "перестройки" (1986-1991). Исследования и разработки в области медиаобразования: И.В.Вайсфельд, С.Н.Пензин, И.А.Руденко, А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В.Шариков, Е.А.Черкашин и др. Система образования постепенно освобождалась от политической и идеологической подоплеки. Возобновило свою деятельность

ОДК, а в его составе – Ассоциации деятелей кинообразования (1988). Государство и профсоюзные комитеты начали активно оказывать организационную и финансовую поддержку медиаобразованию. Падение "железного занавеса" открыло массовой аудитории доступ к неизвестной ранее зарубежной медиакультуре, а исследователям в области медиаобразования – к зарубежным медиаобразовательным концепциям и подходам. Распространение видео, появление компьютеров и игровых компьютерных приставок, локальных студий кабельного телевидения и т.п. позволяло наметить новые перспективы для медиаобразования. Активизация медиаобразования на материале кино, прессы, телевидения. В данный период для детской прессы характерно отделение от взрослых изданий, появление самостоятельных детских редакций в Томске, Новосибирске, Костроме и др. Создание Лиги Малой Прессы, ряда юнкорских программ. Опыт, накопленный за многие годы существования самостоятельной прессы, был обобщен на прошедшем в октябре 1992 года московском российско-французском семинаре "Детская и юношеская самостоятельная пресса: теория и практика". Период 80-х, начала 90-х был периодом становления медиаобразования на материале мультимедиа, были выявлены потенциальные возможности компьютерных технологий для всестороннего развития личности.

Анализ основных исторических этапов развития российского медиаобразования в период 1900-1991 гг. показал, что на протяжении более 70-ти лет отечественная медиапедагогика находилась под более или менее строгим идеологическим и политическим контролем: от относительно "мягкого" (1919-1933) до "тоталитарного" (1934-1955) и "авторитарного" (1956-1985).

В начале 60-х годов XX века, то есть в период так называемой "оттепели" проявилась тенденция к возрастанию роли художественного (эстетического) воспитания, что, в свою очередь, предопределило ориентации в отечественной медиапедагогике на формирование художественного вкуса, развития восприятия и т.д.

Только с середины 80-х годов XX века (то есть с начала "перестройки") медиаобразование постепенно освобождалось от политической цензуры и контроля со стороны властей, начался период демократизации в стране (и, соответственно, в системе образования).

Опираясь на концепцию профессора А.В.Федорова об основных теориях медиаобразования (Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. - С.20-34), мы пришли к выводу, что в периоды тоталитаризма и авторитаризма отечественное медиаобразование основывалось в основном на марксистском (идеологическом) подходе. Яркое подтверждение тому можно найти в любых педагогических изданиях (обязательной являлась "критика" большинства зарубежных образовательных концепций и теорий, нередко

наблюдалось искажение их сути, а многие направления и вовсе были неизвестны для отечественных исследователей).

В рассмотренные нами исторические периоды осязаемое влияние оказала и "инъекционная" теория медиаобразования. Как показало наше исследование, негативные стороны медиа рассматривались на протяжении всего XX столетия. Хочется надеяться, что активное развитие медиаобразования сможет помочь в решении проблемы "вредного" влияния медиа на подрастающее поколение.

Теория медиаобразования как источника "удовлетворения потребностей" аудитории также отразилась в истории отечественного медиаобразования, хотя и не в чистом виде. В основном, анализ и оценка медиатекстов и их элементов с целью извлечения из медиа максимума пользы проявляется в контексте синтеза данной теории и теории "критического мышления".

"Практическая" теория медиаобразования была особенно популярной в период 30-50-х годов XX столетия (активно насаждались и применялись в основном технические аспекты овладения кино- и фотоаппаратурой, выпуска газет типографским и рукописным способом и т.п.). Нужно признать, что до сих пор некоторые российские учителя относятся к медиа как к наглядному средству обучения, признавая только технические возможности медиа, и не используя богатый потенциал экранных искусств в учебных и внешкольных учреждениях.

Эстетическая (художественная) теория медиаобразования в России достигла своего апогея в 60-70-е годы XX столетия. Именно в данный период развитие у аудитории художественного восприятия и умений анализировать медиатексты получило наибольшее распространение в отечественном медиаобразовании. Возникновение данной теории после наступления политической "оттепели", на наш взгляд, было связано с тем, что чисто практические навыки овладения аппаратурой уже изжили себя, не вызывали интереса. Эстетическая теория сравнительно легко "вписалась" в марксистскую, так как не вступала в конфликт с существовавшими политическими догмами. При этом, естественно, приоритет имела марксистская теория.

"Культурологическая теория" на основе оценки и критического анализа медиатекстов получила свое истинное развитие лишь после 1986 года, когда цензурные и политические ограничения стали слабеть. Однако ее элементы можно было частично наблюдать в период "оттепели" и период эстетически ориентированного медиаобразования (в основном на примере кинообразования и юнкорского движения).

Таким образом, в России XX столетия имели место практически все существующие теории медиаобразования, хотя многие из них были синтезированы (главным образом с марксистской теорией). Нельзя не отметить, что зачастую данные теоретические подходы искажались,

подводились под идеологическую основу для соответствия политическим представлениям правящего государственного режима.

Наиболее перспективными для отечественного медиаобразования, на наш взгляд, являются модели О.А.Баранова, С.Н.Пензина, Ю.М.Рабиновича, А.В.Спичкина, Ю.Н.Усова, А.В.Федорова, А.В.Шарикова.

Развивалось несколько основных методических подходов к медиаобразованию:

- интегрированный: в предметы общеобразовательного цикла (в основном - историко-гуманитарные: история, обществоведение, литература и др.). Данный подход имел место практически с начала XX века и получил свое развитие в трудах Л.С.Зазнобиной, Л.П.Прессмана, Ю.М.Рабиновича, А.В.Спичкина и др.
- специальный: включение в учебный план предметов или специальных курсов по медиаобразованию. Наибольшее распространение в России данный подход получил в области кинообразования. Активными сторонниками данного подхода являются Л.М.Баженова, С.Н.Пензин, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.
- факультативный: кружковая и киноклубная работа, факультативные курсы. Данный подход получил наибольшее распространение в 60-80-годы XX столетия, хотя он практиковался еще в 20-х годах (Ю.И.Менжинская и др.). Позже данный подход нашел свое отражение в работах О.А.Баранова, И.С.Левшиной, С.Н.Пензина, Ю.Н.Усова, А.В.Федорова, А.В.Шарикова и др.

В 20-х – 70-х годах XX столетия наибольшее распространение имело медиаобразование на материале прессы, кинематографа, радио, звукозаписи. Дальнейшее развитие отечественное медиаобразование получило на материале телевидения, видео и компьютерных коммуникаций, включая Интернет.

В рассмотренные нами исторические периоды была заложена основа для развития отечественного медиаобразования, апробированы различные методики, подходы, формы медиапедагогики. Несмотря на идеологическое давление, финансовые и бюрократические препоны и трудности, которое претерпевало медиаобразование в течение многих лет, оно доказало свою жизнестойкость и перспективность.

В третьей главе "Современные концепции медиаобразования в России" проанализирована социокультурная ситуация и история развития российского медиаобразования (1992-2002), дан сравнительный анализ основных медиаобразовательных концепций современного медиаобразования, получивших распространение в российской педагогике и являющихся, на наш взгляд, наиболее перспективными для дальнейшего развития медиаобразования.

В первом параграфе представлена общая картина развития отечественного медиаобразования на материале телевидения, видео,

кинематографа, прессы, мультимедиа, телекоммуникационных сетей, Интернета в контексте социокультурной ситуации последнего десятилетия XX века и первых лет XXI столетия.

Современный этап развития отечественного медиаобразования характеризуется повышением интереса школьников и молодежи к медиа. Слабая финансовая поддержка медиаобразования повлекла за собой существенное сокращение числа кино клубов, любительских кино/фотообъединений и т.д.

Однако в современной ситуации есть существенные позитивные сдвиги в развитии медиаобразования. Дети и подростки занимаются медиаобразовательной деятельностью различных направлений в основном в кружках, клубах, студиях, медиаобразование применяется в учебных курсах гуманитарного цикла. В последнее десятилетие XX века и в начале века XXI четко обозначилась тенденция к интеграции медиаматериала: прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернета и т.д. Данная ситуация приводит к необходимости выработки единой концепции российского медиаобразования, включающей опыт, накопленный отечественной медиапедагогикой как на материале уже традиционных, так и новых экранных искусств. Например, Институт общего среднего образования РАО разработал модель "оптимальной информационно - педагогической среды" в школе. Для этой цели предлагалось организовать сеть школьных медиатек, которые открылись в некоторых школах Москвы, Петербурга и др.

Продолжают активно развиваться направления медиаобразования, основанные на ТСО, например, дидактика экранно-звуковых средств обучения. В России эту область активно исследовали Н.М.Шахмаев, Л.П.Прессман и др.

В 90-х вышло несколько программных курсов по медиаобразованию: экспериментальный курс "Основы экранной культуры" с методическими рекомендациями, под редакцией Ю.Н.Усова - в 1993 году, а в 1994 году одноименный цикл программ, предназначенный для всех классов общеобразовательных, специальных школ, лицеев, гимназий и внешкольных учебных заведений. В 2000 году увидела свет программа учебного курса "Основы экранной культуры" для школьников 1-11 классов общеобразовательной школы под руководством Ю.Н.Усова. Кроме того, вышел ряд программ спецкурсов для школьников и студентов вузов.

Появились первые комплексные медиаобразовательные концепции в отечественной педагогике. Ассоциация деятелей кинообразования трансформирована в Ассоциацию кинообразования и медиапедагогики. Фирма "Викинг" явилась организатором ряда международных конференций, проводимых в первой половине 90-х гг.: в Валуево (1992), в Москве (1992, 1995).

Организована Лига Малой Прессы, успешно претворившая в жизнь несколько медиаобразовательных проектов. Проведен ряд фестивалей детской и юношеской прессы (1995, 1996), международные школы юнкоров (1994, 1995, 1997, 1998). Состоялись медиаобразовательные конференции,

фестивали визуальных искусств для школьников. Развитие мультимедийного образования, телекоммуникационных сетей позволяют наметить новые перспективы для дальнейшего развития медиаобразования (международные телекоммуникационные проекты, мультимедийное образование и т.д.).

Основные характерные черты современного российского медиаобразования:

- Бурное развитие медиа, появление новых технологий, все возрастающая популярность медиаискусств у школьной и молодежной аудитории. Обостряющийся интерес российской педагогики к медиаобразованию, значительное расширение диапазона форм и методов работы с медиатекстом (медиатеки, телекоммуникационные проекты и др.).
- Тенденция к интеграции различных медиа (телевидение, видео, телекоммуникационных сетей, Интернет и т.п.). Научные исследования, программы, методические разработки, рассматривающие медиа как комплекс освоения школьниками и студентами окружающего мира в его различных проявлениях.
- Значительный зрительский опыт современных школьников, хорошо ориентирующихся в мире медиа. Необходимость реализации огромного потенциала медиаобразования в развитии личности.
- Выявлены доминирующие теоретические подходы к медиаобразованию: "эстетический", "практический", "культурологический", "формирования критического мышления". Они, как правило, синтезированы и тесно связаны между собой.

Вместе с тем, в современном российском медиаобразовании остается ряд нерешенных противоречий между:

- большими потенциальными возможностями медиаобразования и недостаточным его использованием в современной педагогике;
- растущим интересом молодежи к средствам массовой коммуникации и слабым техническим оснащением большинства российских учебных заведений;
- имеющимся опытом работы отечественных медиапедагогов и недостаточной осведомленностью о нем широких масс российских учителей;
- возрастанием роли медиа в жизни молодого поколения и не решенной в полной мере проблемой подготовки медиапедагогов – профессионалов.

Несмотря на экономический кризис, закрытие большого числа клубов, досуговых учреждений, слабую финансовую поддержку образования, российские медиапедагоги продолжают свою деятельность, выпускают программные курсы по медиаобразованию, организывают новые проекты, являются инициаторами проведения конкурсов, фестивалей, смотров, научных конференций.

Современное российское медиаобразование наиболее активно развивается на материале прессы, телевидения, кинематографа, видео, современных мультимедийных технологий, включая Интернет. Проблемы,

связанные с современным репертуаром экранных искусств (насилие, коммерческий характер и т.д.), постоянно расширяющийся диапазон медиа, обостряют интерес к медиаобразованию, настоятельно требуют применения широкого спектра форм и методов работы с медиатекстом. Наиболее эффективными являются методические подходы к медиаобразованию, циклы занятий, применяемые путем интеграции в учебные предметы, факультативных занятий, либо спецкурсов.

Во втором параграфе представлены и проанализированы наиболее перспективные, на наш взгляд, современные медиаобразовательные концепции, разработанные отечественными педагогами, исследователями в области медиапедагогике. Таковыми, на наш взгляд, являются модели Л.С.Зазнобиной, А.В.Спичкиным, Ю.Н.Усовым, А.В.Федоровым, А.В.Шариковым и др. Мы попытались провести их сравнительный анализ по единой схеме (?) с точки зрения концептуальной основы, целей, задач, организационных форм, методик, основных разделов, областей применения в российских учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования и т.д. Безусловно, в рамках данного исследования мы не могли подвергнуть тщательному анализу все существующие на сегодняшний день концепции медиаобразования. Однако проведенный анализ позволил выявить следующее:

- в России существует целый ряд перспективных и адаптированных к российским условиям медиаобразовательных моделей, которые имеют возможность применяться (и успешно применяются) в системе образования и воспитания;
- современные российские модели ориентируются на максимальное использование потенциальных возможностей медиаобразования в зависимости от стоящих перед ними целей и задач;
- рассмотренные модели основаны как на общедидактических принципах (всестороннее развитие личности, связь теории с практикой, доступность, систематичность и др.), так и на принципах, связанных с особенностями медиакультуры (развитие аудиовизуального восприятия, умений анализировать медиатексты и т.д.);
- методика, предложенная в современных моделях, как правило, базируется на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые успешно используются педагогами как в учебной, так и внеучебной деятельности;
- рассмотренным нами моделям присуща вариативность, возможность целостного или фрагментарного использования;
- важной особенностью рассмотренных моделей является многообразие форм (отдельные уроки, факультативы, спецкурсы, интегрирование в различные учебные предметы, кружковая работа и т.д.);
- современные модели имеют довольно широкий диапазон применения: школы, вузы, учреждения дополнительного образования и т.д.

Основные российские модели в современном медиаобразовательном контексте выступают в основном в синтезированном виде, но, тем не менее, имеют определенную градацию в зависимости от стоящих перед ними целей, задач, методов:

- образовательно-информационные модели, включающие изучение теории и истории медиа;
- воспитательно-этические модели, рассматривающие моральные, философские проблемы;
- модели развивающего обучения, предполагающие развитие творчества, воображения, самостоятельного мышления и т.д.

Повсеместное распространение медиа, появление новых информационных технологий, растущий интерес молодого поколения к медиа, содержательная специфика современных медиатекстов способствуют применению и творческому развитию отечественных концепций медиаобразования, их интеграции и синтезу. Кроме того, многолетний опыт российского медиаобразования, заложивший методическую базу для современной медиапедагогики, может существенно обогатить и расширить диапазон теоретических и методических приемов, методов, форм работы с медиаматериалом.

В заключении обобщены результаты исследования и сформулированы выводы, свидетельствующие о реализации цели исследования и подтверждении выдвинутой гипотезы.

Данный историко-педагогический анализ медиаобразования в России, к сожалению, не смог отразить весь богатейший опыт российской медиапедагогики в силу огромного количества фактологического материала, накопленного за всю историю развития отечественного медиаобразования. Однако, хочется надеяться, что он позволит наиболее эффективно и полно использовать широкие возможности медиаобразования в современной педагогической теории и практике, способствуя развитию самостоятельного критического мышления, эстетического вкуса и художественного восприятия школьников и студентов, повышению их творческого потенциала, интегрированию знаний и умений, получаемых в процессе обучения с помощью медиа.

На основании результатов исследования нами был разработан и внедрен в вузовскую практику (на факультете социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института) спецкурс "История развития медиаобразования в России", в котором мы сделали попытку отразить генезис и основные теоретические положения российского медиаобразования, определить основные направления, которые могут быть использованы в работе со школьниками для развития критического мышления, эстетического вкуса, художественного восприятия произведений экранной культуры. Программа данного спецкурса предполагает изучение понятийного аппарата медиаобразования; знакомство с основными этапами

развития российской медиапедагогике; моделями медиаобразования, разработанными на разных этапах исторического развития, в разных регионах страны; изучение современных медиаобразовательных концепций, разработанных российскими педагогами (включая методики, основные положения, направления работы); проведение сравнительного анализа отечественных программ медиаобразования разных лет. Однако проведение формирующего эксперимента с целью апробации курса "История развития медиаобразования в России" в педагогических вузах не являлось задачей нашей работы, и станет, вероятно, перспективным направлением дальнейших исследований. На данном этапе мы попытались впервые в российской педагогической науке подробно и комплексно проанализировать исторический процесс развития медиаобразования в России (1900-2002), раскрыть его состав и структурные компоненты, осуществить сравнительный анализ концепций, теорий, методик, форм медиаобразования в разные периоды.

Таким образом, цели исследования нами были достигнуты, задачи, поставленные в ходе выполнения работы решены. Гипотеза, выдвинутая в исследовании, подтвердилась.

Дальнейшие исследования будут также касаться аспектов медиаобразовательной тематики:

- дальнейшее изучение, анализ и внедрение в учебный процесс в российских школах и вузах перспективных медиаобразовательных концепций, разработанных российскими педагогами;
- анализ результатов формирующего эксперимента по изучению исторического процесса медиаобразования в России, а также других медиаобразовательных учебных курсов в педагогических вузах.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

1. Чельшева И.В. Использование мультимедиа в организации досуговой деятельности школьников//Теоретические и практические проблемы социальной педагогики//Отв. ред. Т.Д.Молодцова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. - С. 206-210.
2. Чельшева И.В. Роль медиаобразования в развитии гуманитарной культуры личности//Гуманитарная культура специалиста/Ред.М.А.Молчанова, В.Г.Кабарухин, Е.П.Александров. - Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та управления и экономики, 2001. - С.188-192.
3. Чельшева И.В. История развития российского медиаобразования в 20-30 гг.//Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. Материалы международной научно-практической конференции /Под ред. А.К.Юрова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. - С.80-81.