

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ И ВУЗА

А.В. Федоров, доктор педагогических наук, профессор, президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, проректор по научной работе Таганрогского государственного педагогического института

Ключевые слова: теория медиаобразования, медиатекст, язык медиа, технологии медиа, медиапедагогика, текстуальный анализ, анализ медиатекста, медиаманипуляция, агентство, аудитория, категория.

Теория медиаобразования как формирования критического мышления (как, впрочем, и культурологическая) предполагает, что учащиеся старшего возраста должны стремиться к пониманию таких сложных вопросов, как давление государственной системы, в той или иной степени влияющей на медиа, цензура (в частности, возрастные ограничения на продажу, прокат и демонстрации медиатекстов), разделение функций в медиапроизводстве, источники финансирования медиапродукции. Однако ключевым здесь будет понимание разницы смысла медиатекста в зависимости от того, каким «агентством» он создан (например, на деньги создателя «Звездных войн» Джорджа Лукаса, ООН или фирмы, производящей жевательную резинку). Многие британские педагоги считают хорошим результатом учебных занятий в этом плане не простое запоминание информации школьниками, но их умение задавать «ключевые» вопросы (key questions). Например: «Взгляды какой телекомпании отражает тот или иной ведущий теленовостей?», «Почему одна книга выпущена маленьким тиражом, а другая – большим?», «Почему режиссер А получил в Голливуде 300 миллионов долларов на съемки фильма, а режиссер В. всегда работает с относительно малым бюджетом?». Нельзя не согласиться с утверждением К. Бээлгэт [Бээлгэт, 1995, с. 20], что прогресс в усвоении материала, построенного вокруг такого ключевого понятия медиаобразования как «агентство»/agency, скорее всего будет характеризоваться постепенным углублением понимания, что на окончательный вариант медиатекста могут оказать влияние многие переменные факторы, а эти факторы в свою очередь взаимовлияют весьма сложными путями. Пути же эти бывают часто «непрозрачными», скрытыми от посторонних глаз и, следовательно, как правило, не могут быть до конца исследованы в связи с аудиторией.

Надо сказать, что в методике культурологической парадигмы медиаобразования, как и в методике развития «критического мышления», эффективно используются «практические подходы» (practical approaches). В частности, ключевым понятием «агентство» учащиеся овладевают в процессе собственной практической деятельности: моделирования «агентства». Скажем, образуются группы «финансистов», составителей графиков «медиа-производства», «редакторов», «цензоров», которые планируют выпуск школьного журнала или телепередачи. Естественно, ключевые понятия медиаобразования не находятся в вакууме, они взаимосвязаны. Поэтому, к примеру, проблемы проката, тиражирования и цензуры могут (и должны) рассматриваться на занятиях, посвященных ключевому понятию «аудитория». Точно также в процессе практического создания медиатекста учащиеся могут возникнуть проблемы, связанные с понятием «языка медиа»/media language («курс», «монтаж», «план» и т.д.).

В методической работе британские педагоги успешно используют и другой ключевой термин медиаобразования – «категория» ('category'). Анализ научных исследований в области медиа показывает, что существует несколько способов определения категории медиатекста. Это может быть, например, видовая (документальные, игровые, научно-популярные произведения) или жанровая категория медиатекста (репортаж, портрет, интервью, комедия, драма и т.д.). «Но суть, главное в «категории» как ключевом понятии медиаобразования не сводится к тому, чтобы просто по-разному обозначить тексты. Главное, понять, как категории медиа определяют связанные с текстами ожидания и тем самым оказывают влияние на то, как их понимают <...>. Разделение медиатекстов по категориям может стать, таким образом, методом развития представлений учащихся о том, как понимают тексты и как (и зачем!) они создаются. Установление и обсуждение категорий раскрывает каркас законов и условностей, которые и служат категориям опорой. <...> Ученики могут выбирать, использовать и, вероятно, ломать формальные элементы и условности, которые характеризуют специфические

категории. Поэтому термин «категория» служит мощным методом организации мышления, а стало быть – развития идей и в ходе производства, и в ходе анализа» [Бэзэлгэт, 1995, с.23-25]. Например, популярный американский сериал «Звездные войны» ('Star Wars') отличается от другого американского сериала «Звездный путь» ('Star Track') по сюжету, составу съемочной группы, уровню спецэффектов, однако оба они относятся к одной и той же категории игрового кинематографа фантастическому жанру. Хотя, безусловно, может наблюдаться и процесс взаимопроникновения, синтеза видов и жанров, нарушающих четкость определения «категории» (к примеру, в знаменитом фильме американского режиссера Роберта Земекиса «Кто подставил кролика Роджера?»/'Who Framed Roger Rabbit?' (1988) синтезированы игровой и анимационный виды киноискусства).

Термин «категория» связан с другими ключевыми понятиями медиаобразования, например, с «агентством»/'agency' (создатели медиатекста должны четко представлять себе его функции) или с «аудиторией»/'audience' (человек, не умеющий верно определить категорию конкретного медиатекста не в состоянии грамотно его проанализировать, как, впрочем, не может осуществить его эффективный прокат или продажу).

Ключевое понятие «технология» (technology) не менее важно для современной методике медиаобразования, так как всякое технологическое решение сказывается на результате любой работы. К технологии медиа могут относиться любые инструменты и материалы, с помощью которых выражается не только форма, но и смысл, идея медиатекста – от элементарных (карандаш, краски) до сложных (видеокамера, видеомagneфон, компьютер). При этом даже самый простой практический опыт создания медиатекста открывает учащимся огромную значимость технологии и оборудования. «Технологии медиа могут играть самую важную роль в определении не только значения (смысла) текста, но и того, на кого текст должен быть рассчитан. Технические возможности, ограничения и решения всегда могут выдвинуть перед нами такие вопросы, как: «Кому и какая

технология доступна?», «Как она используется?», «Какое влияние оказывают данные технологии на конечный результат?» [Бэзэлгэт, 1995, с.28].

Британские медиапедагоги проводят практические занятия, по обучению школьников созданию своими силами небольшого медиатекста (школьной газеты, передачи для школьного телевидения, короткого видеофильма и др.). При этом происходит соответствующее «ролевое» распределение на «режиссеров», «операторов», «актеров», «ведущих», «репортеров», «колумнистов» и т.д. Кстати, такие практические подходы предлагают и российские деятели сферы медиаобразования (О.А. Баранов, Л.М. Баженова, Е.А. Бондаренко, Ю.И. Божков, Н.Б. Кириллова, С.Н. Пензин, Г.А. Поличко, Н.П. Рыжих, А.В. Спичкин, А.В. Федоров, Н.Ф. Хилько, А.В. Шариков, Е.В. Якушина, Е.Н. Ястребцева и др.).

Возвращаясь к связям различных ключевых понятий медиаобразования, отметим, что «технология» связана с «аудиторией» (проблема выбора технологии создания медиатекста, рассчитанного на ту или иную аудиторию), «агентством» (проблема стоимости той или иной технологии), «языком медиа» (нельзя создавать медиатекст, не задумываясь о проблемах его языка).

Ключевое понятие «язык медиа» (media language) предполагает, что «медиаобразование стремится развивать знания тех способов, с помощью которых медиатексты выражают свою идею, а также развивать эти знания, совершенствуя умения текстуального анализа, которые могут прилагаться к неподвижным или движущимся образам, к записанным на носитель звукам или к любой комбинации вышеназванного. В критической работе это, как правило, делается с помощью анализа отдельных образов или коротких фрагментов аудиовизуального текста, предлагая детальный отчет о том, что в действительности видно и слышно – до того, как перейти к интерпретирующим комментариям и выражению своей реакции» [Бэзэлгэт, с. 31]. Здесь культурологические и эстетические подходы в медиаобразовании (как и подход, ориентированный на формирование «критического

мышления») перекликаются с «семиотической» теорией и методикой медиаобразования, предполагающей чтение и анализ медиатекста, как синтеза знаков и символов, «кодов».

Надо признать, что по отношению к понятию «язык медиа» обнаруживается единство подходов западных (К. Бэзэлгэт, Э. Харт и др.) и российских медиапедагогов (Ю.Н. Усов, С.Н. Пензин, О.А. Баранов и др.). И те и другие на начальном этапе анализа медиатекстов предлагают учащимся сконцентрироваться на внимательном восприятии аудиовизуальных образов, описании их характерных особенностей. Аудитория учится понимать условные «коды» медиатекстов (к примеру, становятся «прозрачными» следующие «коды»: объекты и явления в фильме могут быть увидены якобы глазами персонажа, а каждая телепередача имеет свою, как правило, постоянную заставку). И только после этого осуществляется плавный переход к интерпретации и оценке медиатекста.

Здесь также практикуются учебные «игры» практического содержания: кадрирование изображений и фотографий (изучение системы планов), съемки видеокамерой под различными углами (изучение понятия «ракурс»). В итоге понимание учащимися языка медиа включает «более сложные идеи о том, как определенные наборы смыслов могут быть закодированы: каким образом можно обозначить изменения времени и места действия в медиатекстах, или как могут быть показаны типичные характеры и ситуации» [Бэзэлгэт, с. 36]. Например, каков «код» изображения «плохих парней», а какой – «Золушки» или «супермена». Или, в качестве более сложного варианта, – как нарушаются или разрушаются стандартные «коды» медиатекста в пародии или в «экспериментальном авангарде», как обыгрываются в постмодернистской стилизации традиционные «коды» классических медиатекстов.

Тут, наверное, можно покритиковать педагогическую методику, ориентированную только на формирование критического мышления по отношению к медиаманипуляциям (или, например, – на «удовлетворение потребностей» аудитории в предпочитаемых ею стандартных, наиболее распространенных

видах и жанрах медиа), за очевидное сужение спектра возможностей медиаобразования.

Некоторые теории (к примеру, «практическое» медиаобразование) игнорируют такое ключевое понятие медиаобразования, как «аудитория», так и вопросы, возникающие в процессе ее изучения: «Как «агентство» определяет аудиторию для медиатекста?», «Каким способом «агентство» обращается к аудитории?», «Может ли «агентство» «создавать» свою аудиторию?», «На какую аудиторию рассчитан тот или иной медиатекст?», «Когда и как чаще всего аудитория получает медиатексты?», «Как аудитория воспринимает и оценивает медиатексты?», «Какое удовлетворение (компенсацию) может (рассчитывает) получить та или иная аудитория от того или иного медиатекста?», «Какова типология восприятия и оценки медиатекстов аудиторией?», «Каковы причины массового успеха (отсутствия массового успеха) конкретного медиатекста у аудитории?».

Следует отметить, что подлинный интерес к понятию «аудитория»/’audience’ возник в британском медиаобразовании лишь в 80-е гг. До того сторонники «протекционистской, инъекционной» (inoculatory approach) теории медиаобразования думали, что медиа имеет прямое воздействие на поведение и взгляды якобы однородной (в основном детской) аудитории, а другие медиапедагоги опрометчиво полагали, что проблемы аудитории – это проблемы социологии и психологии, но не тема для учебных занятий на материале медиа.

Сторонники культурологической теории медиаобразования (cultural study approach), на наш взгляд, совершенно справедливо считают, что «аудитория учится медиаязыкам, применяет те или иные категории, выносит суждение о манере преподнесения информации» [Бэзэлгэт, с. 39]. Школьная аудитория, даже одного возраста, тоже весьма дифференцирована по интересам и степени подготовленности к любой деятельности. Здесь играют роль такие факторы, как наследственность, макро/микросреда, предыдущий опыт воспитания и образования. Следовательно, восприятие учащихся одного и того же класса также неоднородно. Кроме того, практический опыт показывает, что аудитория во многих случаях

склонна к конформизму восприятия и оценки медиатекста. Отсюда просмотр одного и того же медиатекста в одиночестве, в компании сверстников, с родителями, в классе с учителем может вызывать разные реакции у одних и тех же детей и подростков. Вот почему методика работы с ключевым понятием «аудитория» предполагает начинать занятие именно с обсуждения подобных ситуаций. Рекомендуются также коллективные обсуждения медиаработ самих учащихся: любительских фотографий, видеосюжетов, рекламных плакатов, газет и т.д.

Прогресс в усвоении материала, связанного с понятием «аудитория», проявится тогда, когда «учащиеся обретут способность обсуждать диапазон и разнообразие реакций аудитории, а также связанные с ними проблемы вкуса, соответствия, законов и кодов практической деятельности, цензуры и правовые вопросы. Всё это можно исследовать посредством практической и критической работы. На более продвинутом уровне учащиеся могут изучать теории о воздействии медиа на аудиторию, а также то, как аудитория принимает, обсуждает или отвергает всё то, что распространяют «агентства». Изучение «аудитории» помогает учащимся тщательно рассматривать предположения о влиянии медиа, которые, как правило, характерны для общественных споров. Изучая опыт восприятия своих собственных и созданных другими текстов, они должны обрести способность с большей уверенностью изучать и вырабатывать свои собственные ценности и отношения» [Бэзэлгэт, с. 41].

Методика изучения ключевого понятия «репрезентация» (representation) предполагает, что медиатексты по-разному соотносятся с действительностью: они не являются ее зеркальным отражением, а создают свои версии «виртуальной реальности». Изучение этого понятия находится в тесной связи с такими понятиями, как «агентство», «аудитория», «язык медиа», «категория» и «технология», так как на каждом уровне производственных решений «агентства» нужно отобрать, включить или исключить материал в связи с «категорией» и «технологией». Это решение оказывает влияние на то, каким языком излагается

медиатекст и как его понимает аудитория. При этом каждый из этих аспектов оказывает влияние на репрезентацию медиатекста.

Выделяя из этой схемы процесс взаимоотношения медиатекста, реальности и ее репрезентации, британские педагоги на уроках по медиаобразованию анализируют следующие вопросы: «Какие решения принимаются агентством в связи с отношением реального мира и медиатекста?», «К какому мнению приходит аудитория по поводу отношений реального мира и медиатекста?». Таким образом рассматриваются проблемы репрезентации реальности со стороны агентства и ее трактовки со стороны аудитории.

Особый интерес представляет группа методов, направленных на развитие творческого и критического мышления аудитории. Так, проводятся практические занятия по созданию медиатекстов (с опорой на понятия «агентство», «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»), проблемный анализ содержания медиатекстов (с опорой на понятия «категория», «язык», «технология»), изучение проблемных ситуаций, связанных с производством («агентство» и др.), распространением и восприятием («аудитория», «репрезентация»), моделирование ситуации или процесса («агентство», «технология», «аудитория» и др.) с помощью, например, ролевой игры [Burns and Wall, 1990; BFI, 1990; Hart, 1991].

Учащимся предлагаются творческие задания [BFI, 1990]:

- составление ассоциативного ряда к категориям «фильм», «роман», «пьеса», «телепередача» (к изучению понятия «категория»);
- сравнение двух кадров (двух фотографий, рисунков), где одна и та же сцена изображена

в различных ракурсах. Размышление над тем, как изменение ракурса влияет на наше восприятие, на понимание взаимоотношений персонажей медиатекста (при изучении понятий «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– анализ кадра (фотографии, плаката, рекламного постера) с точки зрения того, что там происходит. Изготовление вырезок фигур или предметов, изображенных на фотографии или плакате. Разные варианты расположения этих вырезок в «кадре». Размышления над тем, изменились ли отношения персонажей и предметов после такой перестановки. Сравнение результатов данной работы с результатами других учащихся (изучение понятий «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

– придумывание продолжения к той или иной ситуации, содержащейся в медиатексте (изучение понятий «категория», «язык», «репрезентация»);

– чтение короткого рассказа. Размышления над тем, что в нем можно снять, а что невозможно. Если необходимо, изменения в сюжете или деталях рассказа для лучшей его экранизации (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

– моделирование сюжетных стереотипов исходя из того, что структура фабул многих медиатекстов похожа: нам представляют героя/героиню, мир в котором живут персонажи. Целостность этого мира нарушена или изменена, и герой/героиня должны восстановить его целостность (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «репрезентация») [см. схемы структуры сюжетных стереотипов в медиатекстах разных жанров в таблицах 1–3];

Таблица 1 – Базовая структура сюжетных стереотипов в медиатексте

герой/героиня	фактор изменений	проблема	поиски решения проблемы	возврат к стабильности
---------------	------------------	----------	-------------------------	------------------------

Таблица 2 – Структура сюжетных стереотипов детективного жанра

полицейский/преступник	фактор изменений: ограбление/убийство	проблема: нарушение закона	поиски решения проблемы: расследование, преследование преступника	возврат к стабильности: полицейский ловит/убивает преступника
------------------------	---------------------------------------	----------------------------	---	---

Таблица 3 – Структура сюжетных стереотипов мелодраматического жанра

парень/девушка	фактор изменений: парень встречается девушку	проблема: мезальянс, ревность, болезнь	поиски решения проблемы: борьба парня/девушки за свою любовь	возврат к стабильности: свадьба/любовная гармония
----------------	--	--	--	---

– ознакомление с первым (или финальным) эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события. Разбивка медиатекста на крупные блоки-карточки. Попытка переставить местами эти блоки, а следовательно, изменить ход развития событий (к изучению понятий «язык», «категория», «репрезентация»);

– подготовка серии из десяти–двенадцати кадров, которая могла бы быть взята за основу для съемки сцены драки, например, в вестерне (с опорой на различные виды кадрирования: общий план, крупный план, деталь и др.) (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

– чтение сценарной строки (к примеру: «он сидит около костра и читает письмо, затем бросает его в огонь»). Подготовка (с использованием покadroвых листов) серии кадров «экранизации» этой сценарной строки (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

– съемка короткого видеосюжета (длительность: 1–3 мин) «Игра в шахматы» или «Перемена в классе» с использованием различных способов съемки (к понятиям «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– прослушивание отрывков из фонограммы к медиатекстам и попытка определения, из какого вида и жанра медиатекстов они взяты (к понятиям «категория», «язык», «репрезентация»);

– просмотр неозвученного отрывка экранного медиатекста. Разработка своего плана звуковой дорожки для данного фрагмента (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

– работа с жанровыми стереотипами (сюжетными схемами, типичными ситуациями, персонажами, мимикой и жестами, одеждой, предметами, местом действия): аудитории предлагается заполнить таблицы 4 и 5 (к понятиям «категория», «язык», «технология», «агентство», «репрезентация», «аудитория»);

Таблица 4 – Типичные жанровые стереотипы в медиатекстах

жанры медиатекстов	Типичные элементы медиатекстов:					
	персонажи, актеры	обстановка: предметы, место действия, исторический период	одежда персонажей	ситуации	сюжетная схема	приемы изображения действия и персонажей
вестерн						
гангстерская драма						
фильм ужасов						
мелодрама						
комедия						

Таблица 5 – Конкретное проявление жанровых стереотипов в медиатексте

Элементы медиатекста	название/жанр	название/жанр	название/жанра	название/жанр
фабула				
ситуации				
персонажи				
язык персонажей				
одежда персонажей				
типичные диалоги				
начальный эпизод				
финальный эпизод				
историческая обстановка				
бытовая обстановка				
стиль				

– чтение списка названий различных медиатекстов (предполагается, что эти тексты еще не известны аудитории). Попытка (судя только по названиям) определения жанра и сюжетной схемы текста (для понятий «категория», «язык», «аудитория», «репрезентация»);

– разработка рекламной кампании медиатекста – составление сценариев теле/радиорекламы, афиш (например, создание рекламных афиш с помощью коллажа из журнальных вырезок (для понятий «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»));

– составление программ теле/радиопередач для разного рода каналов с учетом времени выхода в эфир, аудитории, конкурентной способности (понятия «категория», «агентство», «аудитория», «репрезентация»);

– составление заявки на медиатекст определенного вида и жанра (понятия «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– подготовка десятиминутного выпуска теле/радионовостей (отбор информации, интервью, написание текстов, соединение, чтение, запись материала на аудио/видеомагнитофон) (понятия «категория», «язык»,

«агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– подготовка макета газеты (журнала) (понятия «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– монтаж отдельных кусков медиаматериала (фотографий, видеосцен, рисунков). Анализ полученных результатов с точки зрения выразительных средств медиа (понятия «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– разработка минисценария медиатекста (понятия «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– изучение списка самых популярных фильмов/телепередач за несколько последних лет/десятилетий. Обоснование своих версий того, почему именно эти медиатексты имели успех у аудитории в свое время, в той или иной социокультурной ситуации (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– заполнение таблицы 6. Попытка обоснования своих ответов. Пересказ сюжета с изменением женских и мужских ролей, стиля жизни персонажей и т.д. (понятия «категория», «язык», «технология», «репрезентация», «аудитория»);

Таблица 6 – Типичность изображения людей, предметов и явлений в медиатексте Н.

Категория	Описание репрезентации данной категории в медиатексте	Типичность данной репрезентации
мужской характер		да/нет
женский характер		да/нет
семья		да/нет
место работы		да/нет
жилище		да/нет
стиль жизни		да/нет

– составление списка актеров, актрис, телеведущих, которых на данный момент можно считать звездами. Составление пронумерованного списка фильмов, в которых играл/а данный/ая актер/актриса. Занесение каждого фильма в сетку таблиц 7 и 8, с расположением названий фильмов на линии и в том месте, где, персонаж лучше всего характеризуется определенным качеством (к понятиям «категория», «язык», «репрезентация»).

– анализ рекламных афиш медиатекстов (визуальная и письменная информация, самая важная часть данной информации, указания на жанр медиатекста, композиция афиши). Составление прогноза успеха того или иного рекламируемого медиатекста у аудитории (для понятий «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

Таблица 7 – Характеристика актера-звезды в различных ролях и фильмах

№	Качества персонажа	Название фильмов, сериалов с участием актера-звезды									
		Фильм № 1	Фильм № 2	Фильм № 3	Фильм № 4	Фильм № 5	Фильм № 6	Фильм № 7	Фильм № 8	Фильм № 9	Фильм № 10
1	нежный, мягкий										
2	жесткий										
3	интеллектуал										
4	боец										
5	романтик										
6	бунтарь										
7	одинок										
8	скрытый										
9	дружелюбный										
10	моралист										

Таблица 8 – Характеристика актрисы-звезды в различных ролях и фильмах

№	Качества персонажа	Название фильмов, сериалов с участием актрисы-звезды:									
		Фильм № 1	Фильм № 2	Фильм № 3	Фильм № 4	Фильм № 5	Фильм № 6	Фильм № 7	Фильм № 8	Фильм № 9	Фильм № 10
1	нежная, мягкая										
2	жесткая										
3	интеллектуалка										
4	женственная, сексуальная										
5	романтичная										
6	мать										
7	независимая										
8	скрытная										
9	дружелюбная										
10	моралистка										

– анализ объема медиатекста (газеты, телепередачи), выделенного на изображении (фотографии, рисунки) или рекламные материалы) и объема вербальных текстов (статей, диалогов и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»). Последующее определение типа медиатекста (вид, жанр, способ и регион распространения и пр.);

– анализ медиатекста на историческую тему, основанного на документальных фактах. Изучение страноведческих, политических и исторических материалов, касающихся данной темы и данного периода времени. Сравнение изученных материалов с изображением исторических событий в медиатексте (образ страны, народа, расы, национальности, социального строя, политического управления, системы правосудия, образования, трудовой деятельности и т.д.) (для понятий

«категория», «язык», «агентство», «аудитория», «репрезентация»);

– сравнение нескольких точек зрения (к примеру, профессиональных журналистов, искусствоведов) о событиях, отраженных в медиатексте и о самом медиатексте (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

– исследование ситуации, связанной с закрытием или запрещением какого-либо источника медиаинформации (газеты, журнала, передачи, фильма), с политической медиакомпанией за/против того или иного политического деятеля (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– выбор тезиса, с точки зрения учащегося, верно отражающего точку зрения создателей определенного медиатекста, из нескольких предложенных педагогом (к понятиям «категория»,

«язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– расположение предложенных педагогом тезисов в порядке их значимости для понимания и описания конкретного медиатекста (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

– описание и анализ конкретного эпизода из медиатекста, включая обоснование поступков и слов персонажей, изобразительный ряд (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

– выделение «ритмических блоков» в медиатекстах «романного характера» (например, «Лоуренс Аравийский», «Клеопатра») – с учетом того, что ритм в медиатекстах часто проявляется в том, что эпические сцены уравниваются камерными и интимными (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

– подбор жанровых и тематических аналогов к конкретному медиатексту. Подбор медиатекста с аналогичной авторской идеей (для понятий «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

– сравнение результатов выполнения индивидуальных и групповых творческих заданий на медиаматериале (понятия «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»).

Кроме подобных творческих заданий британские педагоги активно применяют ролевые игры на медиаматериале. Используются ими следующие ролевые игры:

– «Актеры»: учащиеся получают задания сыграть роли, близкие к сюжету медиатекста («дети и родители», «следователь и подозреваемый», «сыщик и свидетель преступления», «учитель и ученик», «врач и больной», «бездетная супружеская пара и приемный ребенок»). Работа идет в группах по 2–3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой «игровой проект». Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются. Учащиеся размышляют над тем, как они сами поступили бы в той или иной ситуации и почему (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

– «Интервью» (интервью с различными персонажами медиатекста) (к понятиям

«категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– «Суд» (суд над персонажами медиатекста) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– «Съемка фильма или телепередачи» (различные этапы подготовительного и съемочного процесса, включая финансовые расчеты, подбор актеров и подписание контрактов) (для понятий «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– «Реклама заявки на медиатекст», «Поиск спонсоров, источников финансирования медиапроекта» (понятия «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– «Рекламная кампания медиатекста», «Продажа медиатекста потенциальным покупателям (издательствам, кинофирмам, телеканалам)» (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»).

При этом Л.Мастерман полагает, что успешное медиаобразование должно быть обусловлено следующими факторами:

– ясным пониманием педагогом целей обучения;

– продуктивным обсуждением этих целей с учащимися, с учетом их собственных комментариев, приоритетов и энтузиазма;

– регулярностью проверки, анализа (а если нужно – и пересмотра) целей занятий [Masterman, 1997, p.19].

Понимая, что любой процесс обучения должен иметь свои показатели оценки, Л. Мастерман предлагает оценивать эффективность медиаобразования «двумя принципиальными критериями:

– способностью учащихся использовать собственные знания (критические идеи и принципы) в новых ситуациях;

– уровнем обязательств, интереса и мотивации, которыми обладают учащиеся» [Masterman, 1997, p.43].

Анализ приведенных творческих заданий, проблемных вопросов и ролевых игр приводит к мысли, что британская методика медиаобразования учащихся (как, впрочем, и

методика медиаобразования в других ведущих англоязычных странах) может быть классифицирована как по принципу получения знаний (словесные, наглядные, практические методы), так и по уровням познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, эвристический, исследовательский методы). В классификации второго типа отчетливо доминируют проблемный, эвристический и исследовательский методы.

На занятиях медиаобразовательного цикла в *Бельгии* рассматриваются всевозможные связи между этими категориями [Conseil de l'Education aux Medias, 1996, p.34]. К примеру, при рассмотрении понятия «язык медиа» предусматривается обучать учащихся:

- идентифицировать форму, типичные ситуации, знаки в медиатекстах; трансформировать вид языка (пересказать словами или рисунками аудиовизуальный текст);
- понимать язык медиа, уметь читать знаковую систему медиатекста и применять медиатексты для коммуникации;
- использовать различные формы языка для создания собственного медиатекста; конструировать различные повествовательные структуры в медиатексте;
- осознавать двойственность природы мышления, связанного с медиа: синкретичного, ассоциативного, аналитического и рационального [Conseil de l'Education aux Medias, 1996, p. 36].

Ключевыми вопросами здесь становятся следующие:

- кто производит медиатекст?
- для кого этот медиатекст предназначен?
- какие средства выражения использованы в медиатексте?
- к какому виду/жанру относится медиатекст?
- какие смыслы он содержит и как они представлены?
- какие технические средства использованы для создания медиатекста? [Conseil de l'Education aux Medias, 2000, p. 6].

Практические задания строятся на основе следующих творческих заданий: создание афиш к медиатекстам, школьных радио/телепередач, анализ медиатекстов разных видов

и жанров, фото/видеосъемка с последующим критическим анализом полученных результатов [Conseil de l'Education aux Medias, 1995, pp. 12–21].

В этом контексте любопытен опыт медиаобразования на материале прессы, который нашел практическое применение в специальном издании бельгийских медиапедагогов [Journal de Board, 2001]. Например, учащимся предлагается проанализировать любые три из 15 предложенных ежедневных газет разной социально-политической направленности. А потом – заполнить соответствующие таблицы, в которых необходимо дать характеристику и оценку различным газетным разделам и рубрикам:

- анализ макета газеты;
- выделение ключевых тем, жанров в конкретных изданиях;
- анализ газетной статьи, фотографии, интервью, репортажа и др. [Journal de Board, 2001, pp. 3–7];

В заключение учащимся предлагается предоставить свой вариант макета газеты (с обозначением рубрик, определением направленности на определенную аудиторию и пр.).

В плане развития интеллектуальных способностей аудитории предусматривается, что «медиаобразованные учащиеся» должны уметь:

- определять категории медиа (виды, жанры);
- критически анализировать и сравнивать медиатексты;
- классифицировать жанры и функции медиа, категории медиатекстов;
- оценивать различные виды и жанры медиа и их влияние на язык, технологии, аудиторию средств массовой коммуникации [Conseil de l'Education aux Medias, 1996, p.28];
- квалифицированно использовать информацию (поиск информации, понимание, что медиа – это средство для отражения реальности и воображения).

Австралийские медиапедагоги Б. Мак-Магон и Р. Куин [McMahon and Quin, 1997, p. 315] предлагают модель медиаобразования, которая предусматривает «контекст» (исходные базовые знания аудитории, совместная работа и активность аудитории), «цели» (обучение), «стратегии» («знания»: работа с текстами,

исследования, исходные факты, данные, альтернативные представления, критика; «практические задания»: видеосъемка, написание сценария и др.; «ценности»: этическое рассмотрение, культурные ожидания, альтернативные точки зрения, моральные суждения), «итоговые результаты» (умение «читать» медиатекст, анализировать его значимость и ценность), «оценку результатов медиаобразования» (ориентация в мире медиакультуры, самостоятельное продолжение медиаобразования в дальнейшем).

В итоге «медиаобразованные учащиеся» должны [McMahon and Quin, 1997, pp. 316–317]:

- понимать, какие средства используются для создания медиатекстов;
- осознавать связь между выбором специфики изображения (например, в рекламе) и ее соотношением с «целевой аудиторией»;
- уметь проиллюстрировать соответствующими примерами стереотипность медиаобраза (как эти стереотипные образы служат экономическим, социальным интересам отдельных групп общества).

Конечно, западные медиапедагоги анализируют и трудности, с которыми сталкиваются учителя и студенты, изучающие средства массовой коммуникации. Так, *канадский* исследователь К. Ворсноп справедливо видит одну из главных опасностей в ортодоксальном мышлении, когда учитель думает, что «медиаинформация вредна и вы нуждаетесь в защите от нее» [Worsnop, 1994, p.33].

Бесспорно, учителя должны уважать мнения учащихся, – пишет К. Ворсноп, – но при этом не стоит забывать, что некоторые из их фаворитов в области медиакультуры прошлых десятилетий могут уже скептически восприниматься учащимися, потому что медиа очень тесно связано с сегодняшним днем [Worsnop, 1994, p.45]. Эффективному медиаобразованию не должны препятствовать технические трудности. Ведь медиа можно изучать даже не имея видеокамеры или киноаппарата, – используя на практических занятиях фотографии, иллюстрированные журналы, газеты и др. В этом плане К. Ворсноп предлагает 186 видов творческих заданий для учащихся, которые в основном не требуют сложной аппаратуры (аннотация, «мозговой штурм»,

рисунок, коллаж, плакат, кроссворд, дневник, дискуссия, драматизация, эссе, интервью, репортаж, рецензия, сценарий, игра и др.).

Вот лишь некоторые из этих оригинальных творческих заданий:

– как давно возникла медиакультура? Подготовьте сообщение на тему «Краткая история развития медиа»;

– как присутствие или отсутствие масс-медиа влияет на общество? Представьте себе, что вам надо рассказать о медиа человеку, который никогда с ними не сталкивался. Напишите короткое эссе о влиянии медиа [Worsnop, 1994, p.102];

– выделите типичных персонажей игровых видов медиа (фильмов, рассказов, телепередач) [Ibid, p. 118];

– используя фрагменты из разных журналов, составьте новый журнал для новой аудитории [Ibid, p. 146];

В качестве одного из заданий рекомендуется дискуссия о фильме (телепередаче и т.д.). При этом учащиеся должны рассказать о том, что им нравится, а что не нравится в конкретном медиатексте. Российские лидеры медиаобразования (Ю.Н. Усов, О.А. Баранов и др.) разработали подробные планы подобных дискуссий (с вопросами учителя, четко выделенными этапами дискуссии). Для канадского подхода к медиаобразованию, характерна иная позиция. Учащимся дается возможность свободно, без предложенной учителем схемы или структуры изложить свое мнение в дискуссии.

Известно, что в российской медиапедагогике проблеме оценки знаний и умений участников аудитории никогда не уделялось особого внимания. Вероятно, потому, что медиаобразование в этой стране еще не получило обязательного для обучения школьников и студентов статуса. До сих пор российские учителя, увлеченные медиаобразованием, радуются уже самой возможности вести медиа-уроки. Поскольку же в Канаде медиаобразование стало обязательным во всех школах, то возникла проблема оценки соответствующих знаний и умений учащихся, необходимость разработки инструментария такого рода оценки. Так была сконструирована пятиуровневая шкала для оценки содержания

выполненных учащимися заданий (с учетом валидности, аутентичности, достоверности и достаточности). Такого рода шкала позволяет наиболее точно оценить творческие работы учащихся, так как один и тот же ученик может, к примеру, получить оценку «хорошо» за идею своей работы, но «плохо» – за ее техническое исполнение [Worsnop, 1996, p. 51].

В последние годы методика медиаобразования вполне успешно разрабатывается и в США. Естественно, что американские педагоги не могли не воспользоваться опытом знаменитого Джона Дьюи (J. Dewey) (1859–1952). Он был убежден, что «опыт ребенка уже содержит в себе элементы – факты и истины, – аналогичные составляющим учебный предмет, разработанный взрослыми. Еще более важным представляется то, как его опыт наполняется установками, мотивами и интересами, участвующими в развитии и структурировании предмета вплоть до его логического построения» [Dewey, 1976, pp. 277–278]. Поэтому учебная программа должна подсказать учителю, что конкретные «возможности, достижения в области истины, красоты и поведения открыты для этих детей. Отныне изо дня в день вы должны создавать подобные условия, чтобы их собственная деятельность неуклонно развивалась в данном направлении – к их самореализации» [Ibid, p. 291]. Таким образом, очевидно, что Дж. Дьюи выступал против авторитарного подхода в образовании и ратовал за подход творческий, опирающийся на различные виды и формы деятельности учащихся, в значительной степени соответствующие их возможностям и интересам, за развитие критического мышления аудитории (например, в дискуссионных клубах).

Бесспорно, американские медиапедагоги в своих методических подходах опирались и опираются на элементы данной концепции. Не менее серьезное влияние на развитие процесса медиаобразования в США оказали труды М. Маклюэна (M. McLuhan), Л. Мастермана (L. Masterman), К. Бээлгэт (C. Bazalgette) и др.

При этом методика медиаобразования, принятая в учебных заведениях США, а) интегрирована в изучение различных школьных предметов (истории, искусства, английского языка и литературы, экологии и др.);

б) опирается на ключевые понятия медиаобразования (категория/category, язык/language, агентство/agency, технология/technology, аудитория/audience, репрезентация/representation);

в) базируется на изучении определенных тематических разделов, связанных с процессом создания медиатекстов, их видовыми и жанровыми особенностями, структурой и характеристиками, идеями, функционированием в обществе;

г) основывается на концентрическом изучении медиаматериала: вместо последовательного или линейного изучения ключевых аспектов медиаобразования (скажем, от «агентства» к «категории», «технологии», «языку» и т.д.) практикуется возвращение к одним и тем же ключевым аспектам (понятиям) на усложняющихся уровнях;

д) широко использует такие традиционные формы обучения, как урок, практические и семинарские занятия, экскурсии, самостоятельные работы, факультативы, однако предпочтение отдает практическим занятиям (применение медиатехнологий: изготовление афиш, видеосъемка, составление синопсисов, сценарных планов); именно здесь наиболее эффективно используются проблемные (например, анализ сюжета, ситуаций, характеров персонажей, авторской точки зрения медиатекста, сопоставление различных точек зрения), эвристические, исследовательские методы (проверка гипотез, моделирование: гипотетическое или реальное изменение различных параметров медиатекста), очень часто с опорой на игровые задания (имитация определенных медиапроцессов – технологических, экономических, юридических; театрализованные «постановки» и др.), на сотрудничество в группах и коллективные дискуссии, привлечение дополнительного информационного материала, экспериментирование.

В осуществлении подобной методики американские медиапедагоги видят не только технологические и материальные, но и моральные проблемы (В какой степени медиаобразование может восприниматься как вторжение в личную жизнь учащихся? В какой степени медиаобразование раскрывает

чувства школьников и студентов, обычно скрытые от постороннего взгляда? Стоит ли медиапедагогу опираться только на медиатексты любимых учащимися жанров и тем? В какой степени медиаобразование может способствовать изменениям в сознании аудитории? В какой степени медиапедагоги могут выступать в качестве цензоров по отношению к отбираемым для занятий медиатекстам и точкам зрения учащихся?).

Многие педагоги и исследователи считают, что наиболее эффективные методические подходы в рамках теорий медиаобразования как формирования «критического мышления» (*critical thinking approach*) и культурологического медиаобразования (*cultural studies approach*) должны опираться на «ключевые понятия медиаобразования» (Л. Мастерман, выделяет 18 таких понятий). Действительно, это очень важно. Однако по поводу количества и конкретного содержания такого рода базовых понятий в современном медиаобразовании до сих пор существуют разночтения. Практически каждая ассоциация медиаобразования, научная школа, государственная или общественная организация стремится «использовать медиаобразование как стратегию для достижения своих главных приоритетов – в области социальной морали, телевизионной цензуры, доступа к медиа, здоровья населения или предохранения от вредных влияний» [Тунер, 1998, p.122]. Например, созданная в США программа использования прессы в образовании – NIE (*The Newspaper-in-Education*), – начиная с 30-х гг., ставит своей целью развитие способностей к критическому чтению газет и журналов и содействие пониманию демократической роли прессы в современном обществе [Тунер, 1998, p.126]. В этом же ключе действовал американский образовательный центр (*U.S. Office of Education*), разрабатывая программы, направленные на развитие у аудитории понимания психологического воздействия рекламы, стиля и содержания медиатекстов, умения отличать факты от вымысла.

Бесспорно, эффективность медиаобразования целиком и полностью зависит от уровня соответствующей подготовки педагогов. Поэтому важнейшим аспектом медиаобразования

является медиаобразование учителей и будущих учителей. В начале 1999 г. американский «Форум по образованию и технологиям» опубликовал доклад о статусе технологии и образования в США. В докладе сказано, что школы тратят в десять раз больше средств на компьютеры и Интернет, чем на обучение учителей пользоваться этими высокотехнологичными инструментами. На рубеже XX–XXI вв. американские школы в среднем тратили около 88 долларов в год на одного ученика, чтобы обеспечить учебный процесс компьютерной техникой и только 6 долларов на подготовку учителей использовать эту технику в учебном процессе. 87 тыс. американских школ имеют около шести миллионов компьютеров (то есть почти по 70 компьютеров на одну школу) и около 80 % школ имеют доступ в Интернет. Однако только 20% американских учителей готовы использовать такую технику на своих уроках, хотя формально компьютерные курсы были организованы для 78% педагогов [Тунер, 1999, pp. 262–263].

Конечно, в высших учебных заведениях медиа используются более широко и интенсивно. Так, преподаватели помещают план курса, программы, списки литературы и заданий в сеть Интернет. Студенты ищут там информацию, относящуюся к их курсу, сдают письменные работы по электронной почте. Используя эту почту, студенты могут общаться с преподавательским составом (так называемые «виртуальные часы работы»). Вся библиотечная картотека также занесена в компьютерную базу данных. Однако во многих случаях медиа используются как вспомогательные ресурсы к старой репродуктивной системе образования. И студенты по-прежнему не получают полноценного медиаобразования, предполагающего изучение медиаязыка, проблем аудитории, восприятия, критического анализа.

Анализ исследований [Kubey, 1997; Means, 1994; Тунер, 1998; 1999 и др.] и практического опыта американских медиапедагогов показывает, что здесь можно выделить следующие методы медиаобразования учащихся. По источникам получения знаний: словесные (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия), наглядные (иллюстрация и демонстрация

медиа-текстов) и практические (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровням познавательной деятельности: объяснительно-иллюстративные (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией), репродуктивные (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), проблемные (проблемный анализ определенных ситуаций или медиа-текста, к примеру, с целью развития «критического мышления»), частично-поисковые или эвристические, исследовательские (организация поисково-творческой деятельности обучения) методы получения новых знаний и умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Beyer, B.K.* Improving Thinking Skills / B.K. Beyer // Phi Delta Kappan. – 1984. – Vol. 65. – N 8. – P. 56.
2. *Burns, D. and Wall, I.* (1990). Film English Curriculum. Narrative. Characters and Settings. Genre. Audience. Teachers' Notes / D. Burns, I. Wall. – London: Film Education.
3. Conseil de l'Education aux Medias (1995). L'Education aux medias en 12 questions. Bruxelles: CEM – Conseil de l'Education aux Medias. – 32 p.
4. Conseil de l'Education aux Medias (1996). L'Education "a l'Audiovisuel et aux Medias. Bruxelles: CEM – Conseil de l'Education aux Medias, Fondation Roi Baudouin, 1996. – 152 p.
5. Conseil de l'Education aux Medias (2000). Au-dela de la technologie – L'education aux medias et au multimedia. Bruxelles: CEM – Conseil de l'Education aux Medias. – 33 p.
6. *Dewey, J.* (1976). Philosophy of education / J. Dewey. – Carbonale: Southern Illinois University Press. – Pp.277–291.
7. Film Education. Методическое пособие по кинообразованию: пер. с англ. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. – 124 с.
8. *Hart, A.* (1998). Teaching the Media: International Perspectives / A. Hart. – New Jersey: Lawrence Erlbaum. – 208 p.
9. *Hart, A.* (1991). Understanding the Media / A. Hart. – London: Routledge. – 268 p.
10. Journal de Board. – Bruxelles: CEM, 2001. – 16 p.
11. *Leveranz, D.* (1996). Media, analysis and Practice / D. Leveranz.
12. *Masterman, L.* (1985). Teaching the Media / L. Masterman/ – London: Comedia. – 341 p.
13. *Masterman, L.* (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) / L. Masterman // Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers. – Pp.15–68.
14. *McMahon, B. and Quin, R.* (1997). Living with the Tiger: Media Education Issues for the Future / B. McMahon, R. Quin // Kubey, R. (Ed.). Media Literacy in the Information Age. New Brunswick and – London: Transaction Publishers. – Pp. 307–321.
15. *Means, B.* (1994). Using Technology to Advance Educational Goals. Technology and Education Reform / B. Means. – San Francisco: Jossey-Bass. – Pp. 1–21.
16. Moving Images in the Classroom. A Secondary Teacher's Guide to Using Film & Television (2000). – London: British Film Institute, English & Media Centre, Film Education. – 64 p.
17. *Tyner, K.* (1998). Literacy in the digital world: Teaching and Learning in the Age of Information / K. Tyner. – Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. – 291 p.
18. *Tyner, K.* (1999). New Directions for Media Education in the United States / K. Tyner // Educating for the Media and the Digital Age. – Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs and UNESCO. – Pp. 251–271.
19. *Worsnop, C.* (1994). Screening Images: Ideas for Media Education / C. Worsnop. – Mississauga: Wright Communication. – 180 p.

20. *Worsnop, C.* (1996). *Assessing Media Work* / C. Worsnop. – Mississauga: Wright Communication. – 80 p.
21. *Бээлгэт, К.* Ключевые аспекты медиаобразования / К. Бээлгэт // Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. – М., 1995. – 51 с.
22. *Нечай, О.Ф.* Основы киноискусства / О.Ф. Нечай. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.
23. *Пензин, С.Н.* Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С.Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
24. *Усов, Ю.Н.* Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.Н. Усов. – М., 1989. – 362 с.
25. *Федоров, А.В.* «За» и «против» / А.В. Федоров. – М.: Изд-во ВБПК, 1987. – 66 с.
26. *Федоров, А.В.* Видеоспор: Кино – видео – молодежь / А.В. Федоров. – Ростов: Ростов. книж. изд-во, 1990. – 80 с.
27. *Федоров, А.В.* Медиаобразование: история, теория и методика / А.В. Федоров. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
28. *Федоров, А.В.* Трудно быть молодым : Кино и школа / А.В. Федоров. – М.: Киноцентр, 1989. – 66 с.
29. *Шариков, А.В.* Медиаобразование: Мировой и отечественный опыт / А.В. Шариков. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. – 65 с.

РЕЗЮМЕ

Статья написана при поддержке гранта аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации. Проект РНП.21.3.491 – «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование».

SUMMARY

The article is written through support of grant of analytical departmental goal-oriented program "Development of scientific potential of the higher school" (2006-2008), provided by Russian Federation Ministry of Education and Science. The project RNP.21.3.491 - "Development of critical thinking and media competence of students of teachers' training institute of higher education in the network of "Media education specialization". The author took up methods of schoolchildren and students' creative abilities when in use of work with media texts.