

для возникновения новых организационных форм;

- понимание того, что целое и сумма его частей являются качественно различными структурами, части не могут быть сложены арифметически, необходимость учитывать интерференцию (наложение) их энергетических потенциалов;
- понимание того, что мир представляет собой иерархию сред с различной нелинейностью.

Оставаясь предметом научных дискуссий, синергетический подход является прообразом интегрального научного подхода третьего тысячелетия. Предполагается, что он может быть использован для объяснения всех эволюционных процессов в мире, включая эволюцию человека и происхождение жизни во Вселенной.

Применимость синергетического подхода к такому частному вопросу, как анализ развития научной школы может заключаться в оценке:

- вложенной энергии (экспериментальная база, оценка диссипации);
- финансовой поддержки;
- наличия оборудования;
- потоков информации;
- кадрового потенциала;
- рисунка «нелинейности» развития школы – выяснение точек бифуркации, как следствие, анализ нереализованных и неявных идей.

Литература

1. Кун, Т. Структурные научные революции / Т. Кун. – М.: Мир, 1982.

УДК 315.00

Т. М. Чурекова, М. А. Щербакова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Медиаобразование в современной школе сегодня уже перестает быть делом отдельных педагогов-энтузиастов. Конец XX века, характеризующийся возникновением мировой информационной структуры, превращением информации в экономическую категорию, развитием различных информационных технологий, обусловил активное развитие педагогического движения, выступающего за изучение и практическое освоение в общеобразовательной школе явлений массовой коммуникации [9].

В этом достаточно свободном определении феномена медиаобразования, которое дает А. В. Шариков, хорошо отражается суть явления, где многие исследователи видят «прорыв» в новую систему воспитания со сменой алгоритма формирования на алгоритм создания условий для свободного развития учащегося, разностороннего проявления его способностей.

Однако проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы показал, что, несмотря на очевидную тенденцию признания его значимости, это инновационное образовательное направление находится на стадии становления как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Несмотря на продолжительную историю существования, отсутствует единый подход к определению феномена медиаобразования, пониманию его сущности и природы. В связи с этим нам представляется целесообразным провести краткий обзор основных теоретических и практических аспектов внедрения и использования медиаобразования в школьной практике.

Впервые понятие «медиаобразование» было рассмотрено в материалах ЮНЕСКО лишь в 70-е годы прошлого столетия, где отмечалось, что под **медиаобразованием** следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации,

рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования средств массовой коммуникации (СМК) как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких, как, например, математика, физика, география [11].

Лидеры британской системы медиаобразования К. Базэлгэт и Э. Харт убеждены, что суть медиаобразования в изучении шести так называемых ключевых аспектов: «источник медиаинформации» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «технологии медиа» (media technologies), «медиаязыки» (media languages), «аудитория медиа» (media audiences), «репрезентации медиа» (media representations).

В отечественную педагогику термин «медиаобразование» был введен А. В. Шариковым на симпозиуме по вопросам образования, проходившем в городе Рязани в 1986 году. Его подход к определению медиаобразования во многом повторяет точку зрения ЮНЕСКО.

Ю. Н. Усов рассматривал медиаобразование как систему использования средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника. Сама система развития, в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает, в первую очередь, практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционального развития школьника, его возможностей [6].

А. В. Федоров также связывает процесс медиаобразования со средствами, но предлагает понимать его как процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования куль-

туры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники [7].

Л. С. Зазнобина рассматривает медиаобразование значительно шире, интерпретируя его как подготовку обучающихся к жизни в информатизированном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин [2]. Но осуществить эту подготовку, по нашему мнению, невозможно без объяснения учащимся, что такое средства массовой коммуникации, медиа, как они функционируют, как создаются сообщения, как эти сообщения распространяются, представляя собой совершенно особый тип реконструкции действительности. Без этих данных они оказываются неподготовленными к восприятию информации, соответственно неадекватно интерпретируют ее; неразвитое социальное сознание не позволяет критически воспринимать услышанное, тем самым полноценно участвовать в культурной и общественной жизни.

Это мнение поддерживают многие отечественные исследователи. Например, Е. Н. Ястребцева отмечает, что ребенок должен уметь ориентироваться в мире медиа, для чего его необходимо научить общаться с ним [10]. Эту же мысль проводит Н. М. Долдунова, подчёркивая, что обучение полноценному включению в процесс массовой коммуникации и есть сверхзадача медиаобразования в школе любого типа [1].

Однако, по нашему мнению, наиболее полно данное понятие отражено в Российской педагогической энциклопедии, где под *медиаобразованием* (англ. media education от лат. media – средства) понимается специальное направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации (пресса, ТВ, радио, кино, видео и др.). *Основные задачи медиаобразования*: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств и современных информационных технологий [5].

В многочисленных исследованиях общетеоретического характера отечественных и зарубежных ученых (К. Бэзлгэт, Д. Бэкингем, Л. С. Зазнобина, Д. Консидайн, Р. Кьюби, Р. Куин, Л. Мастерман, С. Н. Пензин, А. В. Спичкин, К. Тайнер, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров, А. В. Шариков, Э. Харт, Р. Хоббс и др.) выдвигается и анализируется достаточно большое количество концепций, моделей и методов медиаобразования. В данной статье мы рассмотрим лишь представляющуюся нам наиболее обоснованной концепцию профессора А. В. Федорова об основных теориях медиаобразования [7], выбранную нами одним из методологических оснований нашего дальнейшего исследования.

Согласно этой концепции, существует восемь основных теорий медиаобразования: инъекционная теория, теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей аудитории, практическая теория, теория медиаобразования как формирования критического мышления, марксистская, семиотическая, культурологическая и эстетическая теории, краткий анализ которых представлен ниже.

В 30-х – 40-х годах XX века в США были заложены основы инъекционной ("защитной", "протекционистской", "прививочной") теории медиаобразования ("Inoculatory Approach", "Protectionist Approach", "Hypodermic Needle Approach", "Civil Defense Approach", etc.), суть которой состоит в том, что средства массовой коммуникации оказывают на аудиторию очень сильное прямое, в основном негативное, воздействие (например дети "внедряют" в жизнь приемы насилия, увиденные на экране). В связи с чем, главная цель медиаобразования состоит в смягчении негативного эффекта чрезмерного увлечения медиа (в основном по отношению к детской и молодежной аудитории). Поэтому медиаобразование в рамках этой теории направлено на помощь детям в понимании разницы между реальностью и медиатекстом посредством конкретных примеров негативного воздействия медиа.

Инъекционная теория оказала ощутимое влияние на развитие медиаобразования в нашей стране. Например, А. С. Строева (в работе «Дети, кино, телевидение») высказывала мнение о том, что детей надо оберегать от картин пошлых, вредных, малохудожественных и от тех фильмов, которые детям смотреть преждевременно. Однако, в отличие от зарубежных, российские медиапедагоги больше внимания уделяют формированию у учащихся навыков правильной оценки медиатекста, позволяющих выделять его положительные и отрицательные стороны, смягчая тем самым негативное воздействие медиа на человека и усиливая положительное влияние.

Нельзя не согласиться с тем, что репертуар средств массовой коммуникации переполнен низкопробными в художественном и нравственном отношении медиатекстами, которые способны нанести серьезный удар по детской психике. Однако, по нашему мнению, справедливы и высказывания противников данного теоретического подхода в его чистом виде (то есть направленного только против вредного влияния медиа), к которым относятся К. Бэзлгэт, И. Вайсфельд, К. Ворсноп, Д. Консидайн, Р. Кьюби, Л. Мастерман, С. Пензин, Г. Поличко, А. Спичкин, К. Тайнер, Ю. Усов, А. Федоров, Э. Харт, А. Шариков и др. По мнению этих авторов, во-первых, медиа – неотъемлемая часть нашей жизни и отстраниться от нее и ее влияния практически невозможно. Во-вторых, хотя современные дети испытывают большое влияние со стороны медиа, оно значительно меньше, чем воздействие на их родителей в пору их юности. Будучи первым «телевизионным поколением», нынешние

пятидесятилетние испытывали куда больший интерес к техническим медиановинкам, чем нынешние, пресыщенные информацией дети.

Инъекционная теория не утратила своих позиций и в настоящее время, однако, по нашему мнению (и здесь мы приближаемся к российскому варианту интерпретации этого подхода), наиболее положительных результатов можно достичь не указанием на вредное влияние медиаобразования, а разработкой медиаобразовательных проектов, способствующих развитию у молодежи собственного, критического видения медиатекста.

Следующий теоретический подход, называемый А. В. Федоровым теорией медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории, определен нами как **потребностная** теория медиаобразования. Ее основное положение заключается в том, что влияние медиа на аудиторию является ограниченным. В связи с этим главная цель медиаобразования заключается в том, чтобы помочь учащимся извлекать из медиа максимум пользы в соответствии со своими потребностями. Поэтому основное содержание медиаобразования сторонники этой теории видят в стимулировании понимания учащимися (в основном средней образовательной ступени) роли медиа в их жизни.

Данная концепция медиаобразования полностью противоположна инъекционной. Если первая сконцентрирована на отрицательном влиянии медиа, то вторая – на его положительном, полезном эффекте. Кроме того, анализируя основные компоненты потребностной теории медиаобразования, мы соглашаемся с мнением А. В. Федорова, который считает, что приобретение навыков извлечения полезной информации из медиатекста само по себе весьма важно. Однако, отмечает он, главный акцент при анализе делается не на эстетические, художественные стороны медиатекста, а на анализ «их конкретного содержания», т. е. выявление полезности для адресата медиатекста [7].

В 30-е – 50-е годы XX века была особенно популярна **практическая** теория медиаобразования ("Practical Approach"), известная также под названием «медиаобразование как «таблица умножения» (то есть имеется в виду, что практические умения работать с медиааппаратурой учащимся надо знать так же хорошо, как таблицу умножения). Данный теоретический подход можно рассматривать как разновидность потребностной теории медиаобразования с той лишь разницей, что главной целью становится помощь учащимся в удовлетворении посредством медиа технических и практических потребностей, а не сюжетных, жанровых и стилистических предпочтений. Именно поэтому сторонники практической теории видят содержание медиаобразования в обучении школьников использованию медиааппаратуры, посредством изучения ее технического устройства и формирования практических умений ее использования, в том числе и для создания собственных медиатекстов. Но нельзя забывать и о том, что, помимо технического воплощения, медиа имеют еще содержание, в том числе эстетическое и худо-

жественное. Поэтому недооценка именно этой стороны, по нашему мнению, способна привести к восприятию средств массовой коммуникации лишь как технического средства, иллюстративного материала для урока.

Широкое распространение практический подход получил в российском образовании. Именно такой вид массового медиаобразования одобрялся сталинским режимом во второй половине 30-х – первой половине 50-х годов, что соответствовало общей установке на художественное воспитание: минимум размышлений и анализа, максимум исполнительской, преимущественно коллективной, практики (хоры, театрализованные праздники и т. д.). В это время активно насаждались и практиковались в основном технические аспекты овладения кино- и фотоаппаратурой, выпуск газет типографским и рукописным способом и т. п. Нужно признать, что до сих пор некоторые российские учителя относятся к медиа лишь как к наглядному средству обучения, используя только технические возможности кино, телевидения, компьютера и т. д.

Однако нельзя отрицать, что данное направление медиаобразования имеет и свои несомненные преимущества, на которые указывают его современные сторонники среди российских и зарубежных педагогов. Так, подобный подход способствует развитию творческой личности, и его нельзя не учитывать при создании модели и методики современного медиаобразования. Правда, с нашей точки зрения, практические упражнения, к примеру, видеосъемки, должны носить не главный, а вспомогательный характер.

В мировой практике медиаобразования все больше сторонников приобретает теория медиаобразования как формирования "критического мышления" ("Critical Thinking Approach", "Critical Democratic Approach"), которую в своем исследовании мы обозначим как **критическую** теорию. Данный теоретический подход рассматривает медиа в качестве «четвертой власти», которая распространяет модели поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов. В связи с этим главная цель медиаобразования заключается в том, чтобы научить школьников и молодежь ориентироваться в информационном потоке, а также нейтрализовать возможность манипуляции сознанием аудитории со стороны медиаисточников. Сторонники данной теории считают, что учащимся (школьникам, студентам) надо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей.

Действительно, односторонняя или искаженная информация (которая передается, к примеру, телевидением, обладающим большой силой пропагандистского внушения) нуждается в осмыслении. Поэтому нельзя не признать, что вне зависимости от политического строя данного государства, человек, не подготовленный к восприятию информации

в различных ее видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа (если такая манипуляция имеет место), не способен к самостоятельному выражению своих мыслей и чувств.

Следует отметить, что нельзя слишком упрощенно понимать критическую теорию медиаобразования, сужая спектр изучения до работы с рекламной или телевизионными информационными программами, где, естественно, легче всего выявить те или иные попытки манипуляции, и полностью оставляя в стороне художественную сферу медиа.

С другой стороны, очевидно, что критическая теория довольно близка к потребностной теории медиаобразования, так как они стремятся к тому, чтобы развить у учащихся умения правильно выбрать и критически оценить медиатекст. Однако наш анализ показал, что тут имеются и существенные отличия: в первом случае медиапедагоги опираются на «отрицательные» стороны медиаинформации, то есть пытаются защитить аудиторию от манипулятивного воздействия медиа, а во втором – на «положительные».

Марксистская теория медиаобразования ("Marxist Approach") появилась в 20-30-х годах XX века и получила широкое распространение в советской медиапедагогике. Суть данного теоретического подхода заключается в том, что медиа способно очень сильно манипулировать общественным мнением, в том числе в интересах того или иного социального класса. Поэтому главная цель медиаобразования состоит в том, чтобы вызвать у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации или, наоборот, внушить, что сложившаяся система медиа – самая лучшая. В связи с этим уже в 60-х – первой половине 80-х годов XX века данный подход реализовывался в виде двух основных вариантов:

- «западного» – медиапедагоги уделяли основное внимание критическому анализу политических, социальных и экономических аспектов медиатекстов своих стран, формируя тем самым у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации;
- «восточно-европейского» – медиапродукция своей страны изначально считалась политически, социально и экономически верной, поэтому главной целью медиаобразования являлось внушение этого факта аудитории, а также усиленная критика медиакультур других стран.

В настоящее время марксистская теория медиаобразования в весьма значительной степени утратила свои позиции, но в какой-то степени трансформировалась: на первый план стал выходить не классовый, а национально-региональный, социально-политический подход к медиаинформации. Таким образом, педагоги малых стран и наций стремятся оградить учащихся от экспансии массовой культуры.

Семиотическая теория медиаобразования ("Semiotic Approach") основывается на положении о том, что медиа часто стремится завуалировать многозначный знаковый характер своих текстов, тем

самым угрожая свободе потребления медиаинформации. В связи с этим сторонники данной теории видят главную цель медиаобразования в том, чтобы помочь школьникам «правильно читать» медиатекст, который представляет собой многозначный знаковый комплекс (отсюда и название теории). Школьники в процессе медиаобразования должны научиться расшифровывать (декодировать) текст, описывать его содержание, ассоциации, особенности языка и т. д.

Анализ семиотической теории медиаобразования приводит нас к мысли, что она является полной противоположностью марксистской, ибо акцентирует проблемы языка медиа, а не политического или социального смысла медиатекста. С другой стороны, подобно практической теории, семиотическая также имеет весьма односторонний характер, так как направлена лишь на изучение языка медиа, формирование у учащихся навыков чтения медиатекста, при этом уделяя мало внимания конкретному его содержанию, образовательному и нравственному аспектам.

Культурологическая теория медиаобразования ("Cultural Studies Approach") выдвигает на первый план тот факт, что медиа, скорее, предлагает, чем навязывает, интерпретацию медиатекстов, иными словами, аудитория всегда находится в процессе диалога с медиа и оценивания медиатекстов. Поэтому главная цель медиаобразования – помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания и т. д. аудитории. Работа с учащимися, включающая ознакомление с ключевыми понятиями, стереотипами, распространяемыми с помощью медиа, направлена на выработку оценки и критического, самостоятельного анализа медиатекстов.

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

Эстетическая (художественная) теория медиаобразования ("Aesthetic Approach", "Media as Popular Arts Approach") делает основной акцент на художественную составляющую медиа. Ее цель заключается в помощи учащимся понять основные законы и язык художественного спектра медиаинформации, развить эстетическое (художественное) восприятие и вкус, способности к квалифицированному анализу художественных медиатекстов.

Эта теория получила большое распространение во второй половине XX столетия во многих странах Восточной Европы (прежде всего – в России). Начиная с 60-х годов, признанными лидерами этого направления в России стали О. Баранов, И. Вайсфельд, И. Левшина, С. Пензин, Ю. Рабинович, Ю. Усов и др. Сегодня эта теория в значительной степени тяготеет к культурологической теории медиаобразования, поскольку имеет явное сходство в теоретической базе, в отношении к проблеме «медиа и аудитория», и значительное

сходство в целях, задачах, содержании и педагогической стратегии. В связи с этим, по нашему мнению, эти два теоретических подхода можно объединить в одну теорию, обозначив ее термином «культурологическая».

Культурологическая и эстетическая теории главную роль отводят соответственно изучению процессов восприятия медиаинформации тем или иным человеком и художественной составляющей медиа. Призывая анализировать и оценивать художественные медиатексты, сторонники этих теорий практически забывают об изучении технической стороны медиакультуры, а также ее влиянии на формирование сознания школьника.

Все вышеперечисленные теории не всегда встречаются в «чистом виде», зачастую они синтезируются, составляя теоретическую основу для того или иного варианта практической реализации медиаобразования, которая, в свою очередь, осуществляется по трем основным направлениям:

- образование будущих профессионалов – журналистов, сценаристов, режиссеров, операторов, актеров, киноведов и др.;
- образование будущих медиапедагогов в университетах;
- медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах и вузах.

В рамках нашей работы мы рассматриваем лишь последнее направление медиаобразования, в реализации которого можно выделить три основных подхода:

- интегрированный подход – через уже имеющиеся учебные предметы литературы, изобразительного искусства, истории, музыки и т. д. (Л. С. Зазнобина и исследовательская группа лаборатории технических средств обучения и медиаобразования Российской академии образования, А. В. Спичкин, Э. Харт, К. Бээлгэт, многие другие зарубежные медиапедагоги);
- факультативный подход – создание сети факультативов, кружков, клубов, фестивалей медиаобразовательного цикла (Л. М. Баженова, О. А. Баранов, И. С. Левшина, В. А. Монастырский, Г. А. Поличко, Ю. М. Рабинович, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров и др.);
- специальный подход, то есть введение нового предмета, спецкурса, связанного с медиакультурой (С. Н. Пензин, Г. А. Поличко, Ю. М. Рабинович, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров и др.).

Иными словами, по сравнению с теоретическими подходами, варианты практического воплощения медиаобразования также разнообразны и направлены на развитие:

- образовательной составляющей (получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа);
- восприятия медиатекстов, «чтения» их языка;
- различных видов мышления, в том числе критического;
- креативных практических умений на материале медиа.

Бесспорно, каждую из составляющих можно воплощать в жизнь автономно, однако в данном случае медиаобразование будет, скорее всего, однобоким. Так, в одном случае на первый план выйдет информация, в другом случае – критическое мышление, а в третьем – практические умения и т. д.

Следует отметить, что теоретические подходы и практическая реализация медиаобразования существенно различаются в разных странах, зависят от национального менталитета, особенностей исторического развития образования в той или иной стране. Поэтому для более полной характеристики нам представляется целесообразным в данной статье рассмотреть основные этапы развития отечественного медиаобразования.

По нашему мнению, развитие медиаобразования в нашей стране подчиняется общей логике развития российского государства в XX-XXI столетиях. В связи с этим мы придерживаемся периодизации, предложенной И. В. Челышевой [8], основанной на ключевых событиях, произошедших в отечественном образовании и связанной с целями, задачами, содержанием, формами, методами, приоритетными направлениями развития медиаобразования в каждый конкретный период.

Этап зарождения медиаобразования (1900-1918)

В этот период одним из средств развития личности становится кинематограф, в связи с чем в России стали создаваться первые научные (первые фильмы А. А. Ханжонкова о физических, биологических явлениях: «Электрический телеграф», «Кровообращение» и др.), а затем и учебные киноленты (в 1906 году начинается проведение кинематографических сеансов для школ в Петербурге, Москве и в некоторых других российских городах).

Еще в самом начале XX века в нашей стране появились первые труды, посвященные воспитательной и образовательной роли кино: с 1908 года выходили статьи в журналах «Сине-фото», «Вестник воспитания», «Живой экран», «Вестник кинематографа», «Разумный кинематограф и наглядные пособия» и т. д. К 1917 году вышло 97 публикаций, касающихся проблем кино и школы, в которых медиатексты рассматривались в основном с точки зрения учебного и просветительского характера, использующиеся в образовании как наглядное средство. Однако именно на этом этапе 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.

Этап становления отечественного медиаобразования (1919-1934)

Изменение социально-политической ситуации в стране привело к тому, что в этот период времени средства медиа (кинематограф, пресса, грам-

записи и радио) активно используются для пропаганды и агитации, становятся действенным средством образования и воспитания в Советской России, выполняя одновременно ряд функций: пропагандистскую (идеологическую); просветительскую; развивающую, представленную в основном интегрированным кинообразованием на уроках художественно-эстетического цикла.

Большое значение в этот период имели труды мастеров отечественного кинематографа Д. Вертова, В. Пудовкина, С. Эйзенштейна, в которых значительное место занимал вопрос о воспитательных возможностях кинематографа.

Продолжает развиваться и учебный кинематограф. С 1929 года школы стали оснащаться кинопроекторами и фильмоскопами, началось формирование системы фильмотек.

Следствием бурного развития массовой медиаобразовательной деятельности стало становление системы подготовки профессиональных медиапедагогов. «Кинопреподавание» решено было ввести в программы педтехникумов и педвузов, курсов повышения квалификации учителей.

Этап «практического» медиаобразования (1935–1955)

Акцентирующее внимание на данном этапе развития медиаобразовательных технологий было направлено на техническое освоение навыков использования кино-, радио- и фотоаппаратуры, что привело к существенному занижению роли экранных искусств в образовании и воспитании. Данная тенденция повлекла за собой строгую регламентированность деятельности медиапедагогов, а также резкое сокращение числа кинокружков, любительских объединений.

Однако воспитательные возможности киноискусства продолжали обсуждаться в педагогике. Так, например, вышли в свет первые результаты исследований, затрагивающие вопросы влияния учебного кино на успеваемость учащихся.

В послевоенные годы стало вновь развиваться кинолюбительское движение, в том числе и детское. Был проведен ряд детских кинолюбительских конкурсов. Отличие детского кинолюбительского движения от работы взрослых коллективов состояло в том, что ленты взрослых любителей являлись в основном средством воспитательной работы, пропаганды и агитации, а детское творчество было видом внешкольного образования. Работа над кинолентами требовала от детей разнообразных знаний, причем не только кинематографических, но и технических, а также знаний литературы, искусств и т. п.

Этап возрождения медиаобразования (1956 – 1968)

Данный этап характеризуется активизацией деятельности отечественных медиапедагогов, что, с одной стороны, проявлялось в развитии интегрированного медиаобразования, а с другой – в появлении

медиаобразовательных очагов в Москве, Кургане, Воронеже и других городах. Возрождались не только закрытые кинокружки и объединения, но и возникали новые организационные структуры, деятельность которых связана с медиаобразованием (школьные кинотеатры и т. д.). Однако повсеместному развитию медиаобразования в этот период существенно мешала слабая материальная база и отсутствие единой методики и программ для российских школ и внешкольных учреждений.

Этап эстетически ориентированного медиаобразования (1969–1985)

В этот период существенное внимание уделялось развитию методической и дидактической базы медиаобразования: появились программы факультативов «Основы киноискусства» для школы и педагогических вузов, было выпущено большое количество методической литературы по медиаобразованию. Однако активная деятельность кино клубов, любительских киностудий, школьных кинотеатров, а также фестивалей любительских фильмов привело к постепенному занижению роли учебных предметов гуманитарного цикла и, следовательно, к недооценке потенциальных возможностей и роли медиаобразования.

Современный этап развития медиаобразования (1986 – настоящее время)

Этот период характеризуется бурным развитием средств массовой коммуникации: появляются новые информационные технологии; современные медиатексты пользуются огромной популярностью у школьников и молодежи; аудитория приобретает значительный опыт общения с множеством телеканалов, Интернет-сайтов, интерактивных компьютерных программ и т. д. Четко обозначилась тенденция к интеграции медиаматериала, что привело к необходимости выработки единой концепции российского медиаобразования, включающей опыт, накопленный отечественной медиапедагогикой как на материале уже традиционных, так и новых экранных искусств. В связи с этим в 90-е годы силами лаборатории технических средств обучения и медиаобразования под руководством профессора Л. С. Зазнобиной [3] была разработана концепция интеграции медиаобразования в базовое, призванная способствовать подготовке школьников к жизни в новом информационном пространстве.

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

В 90-х годах 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 – одноименный цикл программ, предназначенный для всех классов общеобразова-

тельных, специальных школ, гимназий и внешкольных учебных заведений.

В июле 1993 года, в рамках Международного фестиваля детской прессы в Звенигороде, прошел Международный семинар «Средства массовой коммуникации и проблемы развития личности ребенка». На этом семинаре рассматривались теоретические и практические стороны современного медиаобразования, его социологические и психологические аспекты. Деятельность семинара показала, что в России наступил момент обостренного интереса к медиаобразованию.

Вместе с тем современная ситуация обнажила ряд проблем, связанных с медиа и медиатекстами. Засилье иностранной кинопродукции, с одной стороны, и обилие сцен насилия на экране – с другой, вызывают серьезные опасения и требуют скорейшего поиска выходов из сложившейся ситуации.

Таким образом, очевидно, что в современном мире медиаобразование, при условии его правильной организации, становится одним из важных элементов обучения, развития и воспитания подрастающего поколения, позволяет решать ряд важных образовательных задач.

Говоря о положительном влиянии медиаобразования, в первую очередь следует отметить тот факт, что использование его элементов в процессе обучения позволяет познакомить учащихся с *качественно новым способом организации, представления и обработки информации*, что особенно актуально в современных условиях информационной революции, превращения информации в экономическую категорию. На помощь книгам и другим печатным источникам пришли электронные источники и носители информации: компьютеры, аудио- и видеокассеты, CD- и DVD-диски, электронные каталоги и базы данных, ресурсы сети Internet.

Но для того, чтобы использовать все вышеперечисленные средства мультимедиа в процессе обучения, учащимся необходимо объяснить, с помощью каких инструментальных средств они создаются, как функционируют и распространяются. Решение этого вопроса неотступно влечет за собой необходимость более глубокого *освоения учащимися различных технических средств*, что также можно рассматривать в качестве положительного влияния медиаобразования на процесс обучения.

Помимо технической стороны, появление электронных источников информации существенным образом увеличивает ее *разнообразие и доступность*. Так, в частности, современный школьник в сравнительно короткие сроки, воспользовавшись сетью Internet, может найти сведения практически о любом из существующих химических веществ, тогда как еще в 80-х годах прошлого столетия на поиск подобной информации в библиотеках (в которые, кстати, не каждый учащийся имел доступ) уходили месяцы. Говоря об увеличении доступности информации, нельзя не отметить тот факт, что особую роль этот процесс играет по отношению к детям с ограниченными физическими

возможностями, а также школьникам из отдаленных и труднодоступных районов.

Более того, использование элементов медиаобразования способствует *индивидуализации обучения*, так как учащийся получает возможность работать в индивидуальном, соответствующем его особенностям режиме. Основополагающую роль, с этой точки зрения, играет многоуровневая организация мультимедийных источников информации, которая, с одной стороны, способствует повышению качества знаний заинтересованных школьников, уменьшению разницы между уровнем подготовки в общеобразовательной школе и уровнем требований на вступительных экзаменах в вузы, а с другой – позволяет существенно уменьшить нагрузку учащихся, которым необходим лишь средний, общекультурный уровень знаний по тому или иному предмету.

Кроме того, мультимедиа не только позволяет учащимся получать разнообразную, ранее не доступную информацию, но и, посредством статической графики, двух- и трехмерной анимации, аудио- и видеофрагментов, является наглядной иллюстрацией учебного материала. Иными словами, воздействуя на образное мышление школьников, она позволяет повысить уровень понимания и проникновения в суть изучаемых явлений и процессов, способствуя тем самым *систематизации и углублению знаний*. Что касается химии, то здесь важное значение, в частности, приобретает возможность демонстрации при помощи компьютерных программ, процессов, недоступных визуальному наблюдению, а также их моделированию (например, различных биохимических превращений в организме человека).

Помимо этого, мультимедийные источники дают возможность учащимся сравнивать и анализировать многочисленные точки зрения по тому или иному вопросу, тем самым существенно повышая объективность мнения учащегося, способствуя *формированию и развитию критического мышления*.

Современные школьники достаточно большое количество времени проводят возле телевизоров и за компьютерами, являющимися неотъемлемой и очень важной частью их жизни, сильно влияющей на формирование их личности. Поэтому использование этих привычных для учащегося информационных средств в процессе обучения может положительно повлиять на формирование *мотивации обучения*, а также *стимулировать их творческую активность*.

Таким образом, из всего вышесказанного можно прийти к выводу, что применение элементов медиаобразования в школьной практике не только позволит улучшить качество получаемых учащимися знаний, углубить и систематизировать их, но и, мотивируя и стимулируя творческую активность ребенка, существенным образом повысит *общекультурный уровень развития современного школьника*.

Следует отметить и тот факт, что медиаобразовательные технологии оказывают влияние не только на учащихся, но и на преподавателей. В первую очередь, их использование позволяет существенным образом *облегчить труд учителя*, особенно при подготовке дидактического материала. Существующие программно-педагогические средства не только включают в себя огромное количество уже готовых к применению заданий, тестирующих и обучающих программ, но и специализированные компьютерные среды или программные оболочки, которые позволяют осуществлять создание учебных программ самим учителем без дополнительной подготовки. С другой стороны, специфика мультимедийных средств позволяет наиболее глубоко *охарактеризовать различные межпредметные связи*, что особенно актуально для преподавателей предметов естественнонаучного цикла. Кроме того, создание в школах медиатек, хранение методической и дидактической информации на электронных носителях облегчают ее передачу и обмен опытом, способствуют *созданию межшкольных учебно-методических центров*.

Несмотря на существование вполне очевидных преимуществ, на пути развития медиаобразования постоянно возникало множество проблем, связанных не только с дидактическими и прочими педагогическими аспектами, но и с идеологической, политической, экономической составляющими жизни общества, а также с национальной спецификой того или иного народа. Многие из них преодолевались и приводили к дальнейшему процветанию этой области образования, другие – тормозили и отбрасывали его развитие далеко назад.

Многочисленные споры до сих пор возникают вокруг вопроса о том, способствует ли внедрение медиаобразовательных технологий улучшению качества школьного образования. В связи с этим, в первую очередь, следует отметить, что решение вопроса об улучшении качества всегда тесно связано с вопросом об изменении доступности образования, причем чаще всего качественное образование по вполне очевидным причинам является менее доступным. Одновременное же улучшение качества и расширение доступности образования, как показывает история, чаще всего происходит в результате коренного, революционного перелома в образовательной системе, появления кардинально новых форм, методов и средств обучения.

Один из таких переломов произошел вследствие появления письменности, а впоследствии книгопечатания. Тиражирование и распространение рукописей, а позднее печатных изданий, привело к существенному расширению доступности образования. Идеи и мысли учителя, наставника стали доступны не только ограниченной группе людей, присутствующих на беседе с ним, а сотням, миллионам читателей, получившим доступ к его книгам даже спустя несколько сотен лет после его смерти.

С появлением книги у учащихся появилась возможность многократно перечитывать, обдумывать

и анализировать прочитанную информацию, что приводит к более глубокому ее осмыслению и, как следствие, повышению качества получаемых знаний.

Внедрение медиаобразовательных технологий в практику обучения можно рассматривать в качестве еще одного переломного периода.

Сеть Internet, электронные каталоги и базы данных являются поистине неисчерпаемыми информационными источниками. Как уже отмечалось, имея в своем распоряжении компьютер, подключенный к сети Internet, учащийся может «путешествовать» по всему миру, черпая доселе ему не известную, а главное, недоступную информацию. Но при этом нельзя забывать о многочисленных «подводных течениях», которые встречаются в процессе использования новых информационных технологий в образовании. Из сети учащийся очень часто, наряду с полезными знаниями, получает недостоверную, иногда откровенно антинаучную информацию. И неспособность ребенка выделять и отбрасывать эту некачественную информацию, очевидно, приводит к ухудшению качества образования.

В качестве еще одного аргумента против использования информационных технологий в школьной практике некоторые авторы приводят тот факт, что их внедрение создает дополнительные преимущества хорошо успевающим, активным и способным учащимся, но не влияет на уровень подготовки основной массы обучаемых [4].

Можно также отметить, что использование в учебной работе элементов дистанционного обучения может лишить учащихся условий для получения подлинно качественного образования, т. е. работы в лабораториях, научных библиотеках, общения с преподавателями и т. д. [4].

Каждый из описанных недостатков медиаобразовательных технологий, отрицательно влияющих на качество образования, вполне справедлив и имеет право на существование. Однако подобные трудности и недостатки возникали и на заре развития письменности. Так, например, книги переписывались, а затем и печатались с ошибками, выпускались и выпускаются произведения, не имеющие должной учебно-воспитательной ценности, а иногда и просто низкопробные. Но, по мере развития общества в целом и педагогической науки в частности, создания определенных систем и структур, многие из этих проблем удалось полностью или частично решить.

Поэтому правомерно предположить, что с течением времени, при условии разумного и планомерного развития медиаобразовательных технологий, большинство описанных недостатков можно искоренить.

В первую очередь, мы считаем нецелесообразным полный отказ от традиционных форм и методов учебной работы и замену их медиаобразовательными технологиями. Наилучшие результаты в улучшении качества образования могут быть дос-

тигнуты при разумном сочетании различных форм и методов работы. Ведь это один из основных дидактических принципов, и методы медиаобразования не являются исключениями из него.

Во-вторых, непосредственно процессам внедрения и использования в школе элементов медиаобразования должна предшествовать специальная медиа-подготовка педагогического состава. Одним из способов решения данной проблемы, по нашему мнению, является разработка и реализация специальных курсов для повышения медиаподготовленности педагогов не только на уровне институтов повышения квалификации, но и в пределах каждого образовательного учреждения.

Еще одним подготовительным этапом должно стать создание в образовательном учреждении соответствующей технической базы: оснащение современными компьютерами, копировальной и множительной техникой, медиапроекторами, подключение к глобальной сети Internet.

Не следует забывать и о том, что учет возрастных особенностей учащихся и специфики конкретного учебного предмета также будет способствовать наиболее результативному использованию элементов медиаобразования в школьной практике и одновременно улучшению качества образования.

Так, например, игровая обучающая медиа-программа вполне подойдет для учащихся 5-6 классов, но будет практически бесполезна для старшеклассников. В то время как программа для моделирования строения молекул сложных органических веществ будет понятна, интересна и полезна одиннадцатикласснику, но вызовет существенные затруднения у учащихся 8 классов. С другой стороны, как показывает практика, использование видеофильмов дает положительные результаты на уроках истории, мировой художественной культуры, физики, химии, но малоприменимо в преподавании алгебры, геометрии.

И только после осуществления таких подготовительных мероприятий можно приступить к непосредственному внедрению медиаобразовательных элементов в учебную деятельность. Но и этот процесс, думается, следует осуществлять поэтапно, постепенно углубляя и расширяя разнообразие используемых форм и методов медиаобразования.

В заключение хотелось бы отметить, что в данной статье мы рассмотрели основные подходы к определению термина «медиаобразование», кратко охарактеризовали теоретические концепции медиаобразования, представили один из вариантов периодизации развития этого феномена в отечественном образовании. Кроме того, нами были проанализиро-

ваны некоторые положительные аспекты влияния медиаобразовательных технологий на общеобразовательную практику, а также оценены некоторые проблемы, возникающие в процессе интеграции элементов медиаобразования в учебный процесс. Помимо этого, мы также отметили, что внедрение медиаобразования в общеобразовательную школу будет оказывать положительное влияние на учебно-воспитательный процесс лишь при условии осуществления предварительной планомерной подготовки как педагогического коллектива, так и технической базы образовательного учреждения и последующего поэтапного осуществления данного процесса.

Литература

1. Долдунова, Н. М. Медиакультура – новая школьная дисциплина / Н. М. Долдунова // Мир образования. – 1996. – № 5. – С. 37-39.
2. Зазнобина, Л. С. Медиаобразование в Российской школе / Л. С. Зазнобина // Magister. – 1995. – № 1. – С. 64-70.
3. Зазнобина, Л. С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами / Л. С. Зазнобина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1998. – № 3. – С. 26-34.
4. Захарова, И. Г. Информационные технологии для качественного и доступного образования / И. Г. Захарова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 27-33.
5. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – С. 555.
6. Усов, Ю. Н. Медиаобразование в школе / Ю. Н. Усов // Проблемы художественно-эстетической подготовки современного учителя. – Иркутск, 1997. – С. 36-45.
7. Федоров, А. В. Медиаобразование: история, теория, методика / А. В. Федоров. – Ростов: ЦВВР, 1997 – 708 с.
8. Чельшева, И. В. Основные этапы развития медиаобразования в России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Таганрог, 2002.
9. Шариков, А. В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А. В. Шарикова. – М.: АПН СССР, 1990. – 66 с.
10. Ястребцева, Е. Н. Ребенок и средства массовой коммуникации в отечественной школе / Е. Н. Ястребцева // Средства массовой коммуникации и проблемы развития личности ребенка. – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – С. 60-63.
11. Media Education. – Paris: UNESCO, 1984. – P. 8.