

Технологии массового медиаобразования в Канаде и оценка его эффективности¹

Виктория Леонидовна Колесниченко,

кандидат педагогических наук, доцент Таганрогского государственного педагогического института, член Ассоциации медиапедагогов России

• Канада • медиаобразование • медиапедагогика • медиаграмотность • медиакомпетентность • сравнительный анализ • исследования • школы • вузы • медиапедагоги • учителя •

На сегодняшний день Канада — одна из лидеров в области развития массового медиаобразования в мире. Канадская модель основана на восьми ключевых положениях медиаобразования:

- 1) все медиа — результат целенаправленного конструирования. Медиа — это не простые отражения внешней реальности; они являются продуктами, созданными с определёнными целями;
- 2) медиа конструируют реальность. В средствах массовой информации уже вмонтированы взгляды, точки зрения и интерпретации, которые в свою очередь влияют на наш эмпирический опыт;
- 3) аудитории по-разному понимают медиатексты. Каждый из нас взаимодействует с медиа по-разному, в зависимости от таких факторов, как пол, раса, возраст, класс и личный жизненный опыт;
- 4) помимо прочих, медиа имеют коммерческое значение. Медиаграмотность/медиакомпетентность включает понимание экономической основы производства массмедиа. Вопросы собственности и контроля чрез-

вычайно злободневны: при всем богатстве выбора спектр мнений узок (90% всех газет, журналов, телевизионных каналов, киностудий, компьютерного обеспечения находится в руках у дюжины корпоративных конгломератов);

5) медиа содержат идеологические и ценностные послания. Медиаграмотность/медиакомпетентность подразумевает осознание идеологической направленности и системы ценностей в любом медиатексте. Идеология порой незаметна и часто связана с нашим представлением о доминирующих и второстепенных группах в обществе. Нужно уметь декодировать медиатексты о консюмеризме, гендерных репрезентациях, восприятии власти, безусловном патриотизме и т.п.;

6) медиа содержат социально-политическое содержание. Изменяющиеся модели семейной жизни, проведения досуга, телевизионные кампании политиков — вот несколько примеров социальных и политических преобразований, исходящих от медиа. Медиа легитимируют общественные ценности и мнение;

7) каждое средство массовой коммуникации имеет собственную «грамматику», законы, форму, и кодирует реальность своим уникальным способом. Таким образом, различные медиа могут освещать одно и то же событие, но произведут при этом разное впечатление и окажут различное воздействие;

8) каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму. Учащиеся должны

¹ Статья написана при финансовой поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по мероприятию 1.1 (III очередь) «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров», лот № 5 — «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров в области психологических и педагогических наук»; проект «Анализ эффективности российских научно-образовательных центров в области медиаобразования по сравнению с ведущими зарубежными аналогами», руководитель проекта — А.В. Федоров). ГК 02.740.11.0604.

иметь возможность развить навыки медиаграмотности не только для того, чтобы декодировать и понимать медиатексты, но и для того, чтобы получать эстетическое удовольствие².

Задачи, которые ставят перед собой канадские медиапедагоги, выглядят следующим образом:

- развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, интерпретации, анализу медиатекстов; к критическому анализу социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;
- развивать коммуникативные способности личности;
- обучать самовыражению с помощью медиа, экспериментированию с различными способами технического использования медиа, созданию собственных медиатекстов;
- давать знания по теории медиа и медиакультуры³.

Для эффективной реализации медиаобразовательной модели Б.Дункан и его коллеги написали учебное пособие, исходя из убеждения, что учителя могут обучать ключевым концепциям медиаграмотности в определённой форме на любом этапе школьного образования. Поэтому задания в пособии не делятся по классам или возрасту школьников, подчёркивается важность сочетания аналитического, практического и творческого подходов к медиаобразованию, позволяющего учителям, даже если сами они обладают лишь минимальными знаниями о медиа, эффективно развивать медиаграмотность учащихся, основываясь на их опыте взаимодействия со средствами массовой коммуникации.

Основной метод изучения медиа — «спиральный» (термин Дж. Брунера). Фундаментальный принцип этого метода в том, что ключевые положения любой дисциплины могут изучаться в той или иной форме школьниками на любом уровне. Так, те или иные понятия на младших ступенях обучения изучаются в простой форме, а вместе с ростом, взрослением учащихся усложняется и углубляется материал по тем же самым аспектам. Для канадских медиапедагогов важно акцентировать положительный характер медиа, а не только отрицательный.

Подчёркивается, что безграничная вера в реальность медийных образов и репрезентаций также опасна, как и недифференцированный скептицизм по отношению к медиа. Необходимо предоставить учащимся критическую автономию, т.е. не навязывать «элитные» ценности, априори дискриминируя или уничижительно отзываться о музыкальных клипах, передачах, популярных среди молодёжи. «Учителя должны использовать эмпирический подход к изучению особого языка телевидения для того, чтобы способствовать развитию умений школьников декодировать аудиовизуальную информацию, таким образом, обогащая их восприятие телевизионного языка...»⁴.

Основные методические подходы канадских медиапедагогов:

- 1) исследовательский подход: помогает стимулировать проблемные вопросы и способствует развитию познавательного интереса у школьников. Исследовательская модель, например, может использоваться для изучения вопроса, почему канадцы предпочитают американские СМИ;
- 2) онтологический подход, помогающий разобраться с отношением учащихся к вымыслу, реальности, друг к другу и миру (частью работы является также обсуждение ценностей — как учащихся, так и медиатекстов. С помощью идентификации и изучения ценностных подтекстов в медиатекстах, учащиеся учатся расставлять приоритеты в своих ценностях);
- 3) ценностный подход, т.к. медиа — идеальный ресурс для обсуждения моральных дилемм, правительственного контроля СМИ, цензуры, рекламы, моральных ценностей, отражаемых в популярных телепередачах или фильмах;
- 4) подход с опорой на теорию медиаобразования как развития критического мышления на материале средств массовой коммуникации. При этом критическое мышление — это набор интеллектуальных

² Andersen N., Duncan B. & Pungente J.J. (1999). Media Education in Canada — the Second Spring. In: Von Feilitzen and Carlsson (Eds.). Children and Media: Image. Education. P. 142–143.

³ Duncan B. (Ed.) (1989) Media: Literacy Resource Guide. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.

⁴ Duncan B. (Ed.) (1989) Media: Literacy Resource Guide. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, p. 42.

умений, которые позволяют человеку рационально решать, во что ему верить и что делать. Оно также включает в себя набор следующих ценностей: поиск правды, справедливость и эмпатия, автономия и самокритика, открытость интеллекта для новых идей⁵;

5) семиотический подход;

6) культурологический и социокультурный подходы (рассматривая вопросы канадской индивидуальности и американской индивидуальности, учащиеся приходят к пониманию себя и своего места в локальном и глобальном сообществе);

7) подход «потребительской грамотности» (вместе с пониманием маркетинговых понятий, таких, например, как демография и сектор рынка, школьники приходят к пониманию роли, которую играют масс-медиа в их жизни и социоэкономической системе);

8) подход «граждановедения», особенно в сравнении с консюмеризмом (учащиеся обсуждают различные связи индивида и государства и то, как понимание медиатекстов может помочь им стать более полезными, активными гражданами);

9) творческий подход (носит синтетический характер, присутствует практически во всех подходах);

10) чтение/анализ медиатекстов с учетом альтернативных точек зрения (носит синтетический характер, присутствует практически во всех подходах);

11) междисциплинарный подход (например, обсуждение темы насилия в медиа может включать примеры из истории, литературы, мнения социологов, психологов, лингвистов).

Однако какой бы подход не использовался, ключом к обучению является аутентичность, которая означает, что изучаемые медиатексты интересны учащимся и имеют непосредственную связь с их жизнью⁶.

С точки зрения практической реализации медиаобразования в Канаде осуществляется по следующим основным направлениям:

1) изучение определённого средства массовой информации. Вни-

мание фокусируется на характеристиках, сильных и слабых сторонах определённого вида медиа. Курс начинается определением составных частей, к примеру, газеты, изучением терминологии, типов газет, и т.п. Также рассматриваются такие вопросы, как маркетинг и политические роли, которые играют газеты. Широкий спектр печатных изданий позволяет учащимся сравнить их по лингвистическим и социоэкономическим параметрам;

2) изучение конкретной медийной тематики предусматривает работу с несколькими медиа. В данном случае выбираются проблема, тема и анализируется то, как она освещается различными средствами массовой информации. Для школьников средних классов наиболее важен вопрос гендерной репрезентации (роли и отношения к мужчинам и женщинам, особенно через моду). Подростки особенно чувствительны к моде, потому что внешний образ может стать знаком принятия или отвержения группой сверстников. мода проникает в газеты, журналы, телевидение, комедии положений, выпуски новостей и видеоклипы, таким образом, может стать объединяющей темой для изучения медиаформы и содержания. Так же как любовь и война становятся темой изучения в нескольких литературных жанрах, гендерная репрезентация может быть объединяющей темой для изучения нескольких видов медиа;

3) автономный ракурс для многих преподавателей — наиболее приемлемый способ интеграции медиакурса в курс родного языка и литературы. Это означает, что можно выбрать жанр или тему и изучать исключительно её в течение двух недель. Такой подход позволяет сфокусироваться на изучении медиа, даёт большую уверенность преподавателям в том, что оценка результатов отражает понимание медиа школьниками;

4) интеграция полезна для создания наиболее аутентичного процесса обучения, а также для связи новых медиа (телевидение, Интернет) с более старыми формами коммуникации (печать, речь). Например, вместо того, чтобы объявить об изучении творчества Шекспира, учитель девятого класса вводит блок уроков, посвящённых гендерной репрезентации. Обсуждаются факторы, влияющие на самоидентифика-

⁵ Ennis R. A Concept of Critical Thinking. Harvard Educational Review, Winter, 1962, p. 38.

⁶ Andersen N., Duncan B. & Pungente J.J. (1999). Media Education in Canada — the Second Spring. In: Von Feilitzen and Carlsson (Eds.). Children and Media: Image. Education. Participation. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp. 146–147.

цию молодых людей, самооценку и сексуальную идентичность. Затем анализируются ситкомы, игровые фильмы, комиксы, видеоклипы, рассказы и, наконец, «Ромео и Джульетта» У.Шекспира. Школьники с удовольствием изучают пьесу в искренней атмосфере дискуссий, делятся своим мнением, сравнивают, сопоставляют различные культурные ценности рассмотренных работ. Интеграция — самое действенное и удобное направление медиаобразования.

Б. Дункан считает, что интегрирование медиаобразования в курсы родного языка и литературы особенно эффективно, т.к. эти предметы уже содержат многие компоненты медиаобразования: выразительные средства, жанры, критический анализ текста (примеры заданий: сравнение фильма и книги (попытаться понять причины изменений и их воздействие на тему, характеристику героев и впечатление от произведения); написание сценария (для экранизации стихотворения или рассказа)); мультимедийные тематические блоки (отвага, героизм и комедия: не только обсуждение содержания и тематики, но и уникальные способы кодирования реальности каждым отдельным видом медиа).

Б. Дункан и его канадские коллеги убеждены, что на медиаобразовательных занятиях следует изучать проблемы медийных воздействий. К примеру, возможность телевидения транслировать репортажи в прямом эфире создают эффект присутствия и доверия: люди склоняются к вере, что они видят реальность, а не её конструкцию. Природные катаклизмы или захват заложников часто представляются как драма в реальном времени. Когда по ТВ информация повторяется снова и снова (как часто происходит в новостных выпусках), создается впечатление, что весь мир взят в заложники или оказался в эпицентре катастрофы. «Исследования показывают, что многие зрители считают весь мир, включая район непосредственного места жительства, опасным, даже если нет фактов, подтверждающих это. Даже в маленьких городках люди воспринимают проблему преступности и насилия на улицах, более актуальную для больших городов, как свою собственную»⁷.

Начинать блок занятий, посвящённых телевидению, канадские медиапедагоги рекомендуют с опроса телевизионных предпоч-

тений школьников, составления списка наиболее популярных программ и мотивов, побуждающих учащихся смотреть их. В дальнейшем ученики ведут журнал, в который они записывают свои впечатления от просмотренных программ. Первые упражнения демонстрируют различия между телевизионным миром и реальным жизненным опытом школьников. Начиная с образов семьи, учащиеся могут изучить проблему стереотипизации и различные модели медийных образов, характерные для телевидения.

Примеры характерных заданий, выполняющих которые школьники:

- выбирают одного из своих любимых телевизионных персонажей и отвечают на следующие вопросы: «Вы когда-либо встречали человека, похожего на данного персонажа?», «Бывают ли такие люди в реальной жизни? Объясните, почему»;
- участвуют в ролевых играх в образе любимых телегероев;
- пишут рассказ или пьесу о визите своего любимого персонажа домой или в школу;
- составляют список названий телевизионных программ, в которых изображается семья.

Затем учитель предлагает им сравнить поведение разных членов «телесемьи» с поведением людей в реальной жизни (например, в конфликтных и некризисных ситуациях, поведение родителей по отношению к детям, черты характера, вызывающие восхищение/уважение). После того, как класс заканчивает обсуждение, школьники суммируют свои наблюдения:

- представляют ситуацию, что их семья в течение 24 часов должна будет играть определённую телевизионную семью. Учитель задаёт следующие вопросы: «Какие действия будет выполнять ваша семья? Чем новая жизнь будет отличаться от старой? Чем поступки и поведение ваших семей будут похожи?»;
- разыгрывают в группах по 5–6 человек небольшой фрагмент телешоу, который демонстрирует неправдоподобную картину из семейной жизни, затем делают реалистичную инсценировку этой же ситуации;

⁷ Duncan B. (Ed.) (1989) Media Literacy Resource Guide. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.

— придумывают в малых группах новое телешоу о семье, описывая возраст, пол, имена, профессии, внешность членов семьи, продолжительность сериала, дни и время показа, спонсоров, рекламный ролик, сюжет для пилотной серии, актёров;

— выбирают одно или несколько популярных телевизионных шоу и смотрят их с позиции инопланетянина, который верит всему, что видит на телеэкране, а затем записывают впечатления о культуре людей. Сюда входят и образ типичного мужчины, или типичной женщины, образы детей и подростков, то, как люди проводят свободное время. Учитель задаёт вопрос, насколько верно эти впечатления отражают нашу культуру и какую реакцию, по мнению школьников, они вызовут — желание поселиться на Земле или вернуться обратно на свою планету.

Педагог предлагает составить список людей или групп, которые в настоящее время часто фигурируют в качестве персонажей телепрограмм (полицейские, частные детективы, учителя, врачи, подростки, вдовы, мать или отец, одни воспитывающие детей и т.п.). Класс делится на группы, каждая из которых выбирает свою категорию людей для дальнейшего изучения. Школьники сравнивают телевизионные образы с их собственным жизненным опытом, пытаются найти объяснение различиям между ними, делятся своими наблюдениями. Затем учитель задаёт провокационные вопросы: «Хотим ли мы, чтобы полиция выглядела идеально — для того, чтобы убедить себя в том, что добро и справедливость всегда побеждают, а преступления можно расследовать в течение 30-60 минут?», «Разве у нас нет права на уход от реальности на несколько часов в неделю?», «Разве мы не с увлечением наблюдаем за красивыми, молодыми людьми, делающими что-то, что мы сами хотели бы сделать, но не можем?», «Что произойдет, если телепродюсеры постепенно будут повышать реалистичность программ? Упадут ли телевизионные рейтинги? Будут ли забастовки на улицах? Как ваша семья отнесётся к изменениям? Придут ли люди постепенно к пониманию телевидения как средства познания реального мира, а не ухода от реальности-эскапизма?».

Вышеперечисленные упражнения нацелены на формирование и эффективное развитие умений школьников отличать реальный жиз-

ненный опыт от сконструированного медийного/телевизионного жизненного образа.

Канадские медиапедагоги активно применяют на занятиях творческие задания, развивающие творческое и критическое мышление учащихся, например, связанное с проблемой медийных стереотипов. Понятно, что создатели популярных медиатекстов не могут удержаться от соблазна использовать стереотипы для развития сюжета или для того, чтобы вызвать смех аудитории. Но постоянная эксплуатация этнических, сексуальных и других форм стереотипизации — тема для педагогического беспокойства. Вот почему на медиаобразовательных занятиях в канадских школах учителя просят школьников привести примеры стереотипов групп людей (врачи, учителя, подростки, афроамериканцы, азиаты, арабы, пожилые люди), а затем ответить на вопросы: каков медийный стереотип канадцев? Какой вред приносят стереотипы? Как бы вы изменили ситуацию? В каких программах есть герои, выходящие за рамки стереотипов? Затем школьники получают задание написать и драматизировать десятиминутную пьесу, насыщенную стереотипами. Далее, используя тот же сюжет, они переписывают пьесу без стереотипных персонажей.

Иногда телевизионные герои делают фантастические вещи, например, прыгают на невероятно большие расстояния или выходят после взрыва живыми и невредимыми. Школьники получают задание найти информацию о каком-либо спецэффекте, технологию его постановки. При этом педагоги используют следующие проблемные вопросы: «Почему в некоторых программах используется больше спецэффектов, чем в других?», «Как спецэффекты делают передачу более популярной?», «Почему спецэффекты нравятся больше молодым людям?» и т.п.

Интересны творческие задания, связанные со сравнительным анализом литературных и аудиовизуальных текстов. При этом учитывается, что существуют разные виды повествования. Один, например, похож на традиционный рассказ и следует предсказуемой линейной модели. Второй имеет более фрагментарный формат, в котором повествование ведётся в нескольких на первый взгляд не связанных между собой сюжетах. Школьники изучают формат, кото-

рый используется для написания телесценариев, и затем адаптируют всю или часть какой-либо сцены (например, кульминацию) рассказа для сценария. Некоторые телесериалы основаны на романе или рассказе. Учащиеся сравнивают телефильм и литературный оригинал, останавливаясь на таких аспектах, как персонажи, сюжет, тема, время и место действия.

Аудитория получает также задание изучить еженедельную телевизионную программу, заранее выбрать интересные передачи, посмотреть их и обсудить на следующий день в классе⁸.

Канадские школьники привыкли к американской модели телевидения, и для учителя очень важно поставить вопрос о потенциале канадского телевидения для развития качественных телевизионных программ. К примеру, школьники разрабатывают пилотную серию нового канадского телесериала, которая бы по качеству не уступала американским, но имела бы отчётливо канадскую тональность. Продумывая сюжет, школьники должны учесть следующие факторы: типичные герои, конфликты и их решения, монтаж различных частей, использование канадской «натуры» и подбор ведущих канадских актёров⁹.

Как видно из данных примеров, канадские медиапедагоги видят своей задачей сохранение национальной идентичности, трансляцию канадских традиционных ценностей и культуры в противовес влиянию лавины американской медиапродукции. (Канада как ближайшая соседка США, исторически и географически связанная со Штатами особыми отношениями, первой начала испытывать воздействие американизации телевидения). Канадские медиапедагоги также фокусируют внимание школьников на коммерческой импликации телевидения, считая, что подросток должен осознавать: телевидение — это рынок не только товаров, но и идей.

Методика storyboard также считается весьма продуктивной в канадском медиаобразовании: учащиеся располагают фотографии в такой последовательности, которая отражала бы основу будущего фильма/сериала. Необязательно снимать этот фильм; опыт создания истории, настроения только

с помощью визуальных средств ценен сам по себе.

Эффекты освещения, композиции, света и тени, цвета представляют интересные темы для обсуждения фотографий выдающихся мастеров. Проводятся и «фестивали» фотографий, сделанных школьниками, обсуждаются причины, почему некоторые фотографии наиболее впечатляющи¹⁰.

Если в аудиовизуальном тексте отсутствует речь за кадром, школьники сами придумывают его и становятся активными зрителями. Главная цель — не столько изучить сам фильм, сколько понять, как он может обогатить личность. Например, можно показать большое количество фильмов/фрагментов (документальных, экспериментальных, короткометражных, мультипликационных, обучающих и т.д.) в начале медиаобразовательного курса. Затем учитель вместе с классом обсуждает, по какому направлению школьники хотели бы направить программу занятий. В одном случае класс выбирает изучение понятия «герой», в другом — выражает желание детально изучить манипулятивные технологии, применяемые в медиа, в третьем — снять собственный фильм.

Раскадровка — серия фотографий/рисунков, расположенных в последовательности, образующей канву будущего фильма (возможно, наилучший способ создания учебного сценария). Класс делится на четыре группы, каждая из которых должна представить концепцию для будущего фильма. Затем путём голосования выбирается одна, по предложению учителя, или мнению другого класса. Неразумно настаивать на подробном сценарии; изучение таких терминов киноязыка, как общий план, монтаж при помощи наплыва, резкий монтажный переход легче осуществлять на практике, во время съёмки фильма, чем заранее. Сценарий часто становится перманентным процессом, требующим постоянных редакций, и присутствующая ему гибкость поможет обойти препятствия, которые встретятся на пути.

⁸ Screen Education in Ontario: (1969). Toronto: Ontario Department of Education. P. 37.

⁹ Duncan B. (Ed.) (1989) Media Literacy Resource Guide. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.

¹⁰ Screen Education in Ontario: (1969). Toronto: Ontario Department of Education. P. 7.

Делая раскадровку, школьники сначала представляют свои идеи в визуальной форме, а не в письменной. Преимущество этой работы в том, что акцент изначально делается на визуальных возможностях, в то время как текстовые сценарии часто содержат прекрасные литературные описания, которые оказываются неподдающимися для съёмки. Готовый фильм можно показать другому классу для обсуждения, анализа и критических замечаний. Вряд ли фильм, созданный школьниками, будет обладать художественной ценностью. Однако процесс его создания, через который пройдут учащиеся, даст им понимание кинопроцесса и позволит убедиться, что это средство работает гораздо эффективнее, чем просто ознакомление с теорией.

Несмотря на приоритетность аудиовизуальных медиа, канадские медиапедагоги не забывают и о медиапечатных. Например, медиаобразование на материале прессы предусматривает следующие творческие задания: школьник вырезает картинки из старых газет и журналов, а затем меняет их местами, чтобы изменить настроение, создать мозаику, придумать новую историю, или проиллюстрировать текущую тему урока. Такой вид работы позволяет школьникам самим попытаться упорядочить расположение объектов, обращая внимание на воздействие рекламы с точки зрения цвета, соотношения текста и образа.

Особый вклад в реализацию канадской модели медиаобразования, несомненно, принадлежит К.Ворснопу, автору нескольких монографий и учебных пособий.

К. Ворсноп разработал методику реализации медиаобразовательной модели в средней школе, оснатив её инструментами оценивания.

К примеру, для классов начальной школы тематика, связанная с изучением аудиовизуальной коммуникации, формулируется в учебной программе провинции Онтарио следующим образом: «умения и навыки устной и визуальной коммуникации необходимы для понимания и общения с другими, для свободного и уверенного самовыражения и

личных медиа для сообщения своих идей. Устная коммуникация является важным компонентом в разнообразии медиа; например, это главный компонент в радио. Но многие средства коммуникации, кроме этого, а иногда и вместо этого, обладают сильным визуальным компонентом — например, кино, телевидение, графическое искусство. Сумма навыков школьников должна включать способность понимать и интерпретировать сообщения, которые они получают от различных медиа, а также способность использовать медиа для коммуникации собственных идей. Особенно важны умения, связанные с высокотехнологичными медиа (кино, телевидение, Интернет), из-за неоспоримого их воздействия на отдельных людей и общество в целом. Приобретение знаний о том, как понимать и использовать эти и другие виды медиа, может значительно расширить круг источников информации аудитории, их экспрессивных и коммуникативных способностей, возможностей будущей карьеры.

Для развития своих медиаобразовательных умений школьники должны иметь возможность анализировать и обсуждать разнообразные медиатексты и устанавливать связь со своим жизненным опытом, а также использовать различные технологии для создания собственных медиатекстов различных типов (рисунки, карикатуры, радиопостановки, фильмы, интернет-страницы)»¹¹.

К.Ворсноп комментирует данный министерский текст следующим образом: «Когда я разговаривал с учителями младших классов и спрашивал, насколько полезным оказался вышеупомянутый документ, некоторые улыбались и молчали, некоторые изображали страдальческую гримасу, а многие отвечали, что они не продвинулись ни на шаг вперед. Проблема в том, что документ Министерства образования не предлагает фундамента для организации медиаобразования в классе, кроме того, что декларирует полезность обладания знаниями и умениями в области медиа только с точки зрения будущего устройства на работу. В общем, программа не даёт концептуальной основы для преподавания медиа» [Worsnop, 1999a, pp. 2–3].

К. Ворсноп справедливо отмечает далее, что министерский документ во многих слу-

¹¹ The Ontario Curriculum, Grades 1–8: Language. Toronto, 1997, p. 39.

для интерпретации медийных работ и использования раз-

чаях от школьников требует только «идентифицировать», «составить список», «обозначить», или «описать» что-либо; слово «оценить», сочетание слов «проанализировать и дать оценку» встречается лишь однажды; выход на анализ понятия «аудитория» практически отсутствует; некоторые ожидаемые результаты слишком упрощённые, а некоторые требования слишком завышены, сложны для понимания; отсутствует признание того, что масс-медиа — источник удовольствия и развлечения; в документе понимание и анализ медиатекстов не выделяются как результат медиаобразования»¹².

Уязвимыми для критики оказались и ожидаемые результаты обучения, представленные в министерских документах. К примеру, коммуникативные умения в области медиа в средней школе — от первого класса к восьмому:

- смотреть, читать и слушать медиатексты для извлечения информации и выполнения учебных заданий (например, выделить основную мысль в комиксах по безопасности дорожного движения; знать, что означают дорожные знаки);
- расположить картинки или фотографии в такой последовательности, чтобы получилась история;
- различать реальную жизнь и мир, созданный в мультипликационных фильмах (например, мультсериалы, полнометражные анимационные фильмы);
- создавать простые медиатексты (например, записать звуки для иллюстрации рассказа, придумать рекламу игрушки, создать серию фотоснимков);
- смотреть, читать и слушать медиатексты для извлечения информации и выполнения заданий (например, просмотреть или прочитать прогноз погоды);
- различать рекламу и телевизионную программу (по радио и телевидению), рекламу и статью (в журнале и газете);
- идентифицировать различные технологии (например, телевидение, радио, Интернет, видео) и понимать их многофункциональность;
- идентифицировать основные элементы текста (например, размер шрифта) и базовые приемы (например, интонация в аудиотекстах), которые помогают передать основную идею в медиатекстах;
- использовать основную терминологию (например, крупный план, нижний ракурс

и др.) для обсуждения визуальных образов в печатных и электронных медиатекстах;

- идентифицировать ракурсы съемки и расстояния от объекта на фотографиях, описать их эффект на восприятие зрителя;
- идентифицировать и описать различные типы рекламы, с которой сталкиваются школьники (биллборды, футболки, и т.п.);
- создавать различные медиатексты (например, альбом фотографий, при съемке которых используются различные ракурсы с комментариями);
- идентифицировать основные характеристики некоторых знакомых СМИ (например, телевидение, кино, журналы);
- понимать, что медиатексты состоят из серии отдельных элементов (например, кадры в кинофильме, разделы в газете);
- перечислить и описать способы, с помощью которых СМИ передают информацию (например, выпуски новостей, Интернет, документальные фильмы, диски);
- создавать различные медиатексты в различных формах (например, мультимедийную презентацию, газету, раскадровку, радиопередачу, видеоролик, рекламирующий книгу и т.д.);
- идентифицировать спорные стратегии (например, преувеличение, односторонняя точка зрения), которые используются для воздействия на аудиторию;
- идентифицировать людей различных профессий, задействованных в создании медиатекста (например, репортер, фотограф, оператор, режиссер) и описать, в чем заключается их работа;
- анализировать и оценивать медиатексты, выражать свое мнение (например, написать рецензию на фильм);
- идентифицировать и описывать категории медиатекстов, типичных для определенных СМИ (например, для телевидения: ситком, токшоу, выпуск новостей, интервью, программа для детей, реклама);
- объяснить функцию различных элементов в журнале или газете (например, заголовок, фотография, постоянная колонка, статья, колонка редактора);
- описать и объяснить, как звук и изображение взаимодействуют для создания определенного эффекта (например, саундтрек в фильме);
- идентифицировать и анализировать формулы, по

¹² Worsnop C. (1999a). Media Connection in Ontario. Mississauga: Wright Communication, p. 6-7

которым создаются различные категории медиатекстов;

- описать медиатекст, обозначив его элементы, решения в процессе создания и этапы производства;
- оценить эффективность различных информационных СМИ (например, веб-сайт, документальный фильм, художественный фильм, телевизионный или радио выпуск новостей, журнал);
- создавать медиатексты определённой технической сложности (например, 2-минутный детективный фильм или радиопостановку).

Мы согласны с К.Ворснопом в том, что различные медиа выполняют не столько различные функции, сколько одни и те же функции различными способами. А слово «основной» подразумевает, что есть более «продвинутые» элементы, но без полного списка таких элементов, задача скорее дезориентирует, чем помогает. Кроме того, зазубривание терминологии без понимания — это напрасная работа. Дети обычно нуждаются в мотивации узнать что-нибудь новое до того, как терминология становится важной и значимой для них. Например, регулярно задавая вопрос «Где сейчас находится камера?», можно подготовить школьников к термину «ракурс».

В министерских требованиях обнаруживается размытость понятия медиаобразовательного термина «конструкция медиатекста» и «виды медиа». Возможно, поиск ответов на вопросы «Чем одно средство массовой информации отличается от другого?», «Какое СМИ выполняет определённую задачу лучше других и почему?» поможет разобраться с этим. Школьникам можно предложить определить различные структурные компоненты в газете, журнале или телевизионных каналах, и объяснить, каким образом они распределили их на данные части. Для школьников младших классов лучше заменить слово «мультимедийный» на «использование различных медиа». Это позволит им сочетать, к примеру, постеры, музыку, речь и видео в одной презентации, вместо того, чтобы обязывать их к использованию компьютерных средств.

нет гарантированного свободного доступа к видеокамере для всех учеников в классе. Медиаобразование не должно превратиться в упражнение по освоению техники. Задание по видеосъёмке можно легко заменить созданием раскадровки рекламы или созданием рекламы в другом виде (постер, закладка, радиосообщение). Вместо полноценной газеты (это трудно для учащихся), лучше подготовить только первую её страницу, вместо радиопередачи — только короткий новостной сюжет.

Весьма продуктивным представляются и рекомендации К.Ворснопа провести на уроке поисковую работу, во время которой школьники собирают информацию по следующим темам из всех доступных им источников: «новые фильмы для детей», «интересы детей в других странах», «школьная форма» и т.п.

Министерские документы, касающиеся медиаобразования в 9 и 10 классах канадских школ (провинция Онтарио) предусматривают усложнение требований и задания для школьников: «Из-за нарастающего влияния печатных и электронных медиа важно, чтобы школьники учились как понимать и интерпретировать медиатексты. В дисциплине «Английский язык и литература» учащимся должна быть предоставлена возможность анализировать различные аспекты медийных коммуникаций, включая ключевые аспекты самих медиатекстов, аудиторию, принципы производства и практику. Кроме того, школьники должны изучать медиа через процесс создания собственных медиатекстов, используя современные технологии. Применяя различные медиа для коммуникации и реализации своих идей, школьники развивают умения критического мышления и понимание того, как медиатексты воздействуют на аудиторию и отражают точку зрения своих создателей. Учащиеся также развивают практические навыки, которые помогают в дальнейшей профессиональной деятельности, например, в индустрии развлечений и массовых коммуникаций. Следует поощрять взгляд на медиа как на источник информации и удовольствия»¹³.

Министерские требования, касающиеся изучения медиа, для 9 и 10 класса выглядят следующим образом:

Нельзя требовать от школьников приносить видео, если

¹³ The Ontario Curriculum, Grades 1–8: Language. Toronto, 1997, p. 39.

- знание форм, условностей, терминологии и стратегий. Использование и воздействие эстетических элементов;
- умение критического и творческого мышления. Применение умений в исследовательском процессе;
- коммуникация с учётом аудитории. Владение различными формами коммуникации;
- эффективное использование условностей и приёмов различных медиа.

Конечно, эти показатели, хотя и указывают учителям, к чему нужно стремиться, не говорят о том, как достигнуть таких результатов. Поэтому здесь нужны дополнительные источники — учебники и учебные пособия по медиаобразованию.

Анализ министерских документов приводит к мысли, что некоторые примеры умений идентичны или почти не отличаются от примеров, данных для младших и средних классов.

Согласно министерским документам, в итоге медиаобразовательных занятий школьники 9 класса должны овладеть следующими умениями и навыками:

- использовать знание элементов, целевой аудитории и практики производства различных форм медиа для анализа отдельных медиатекстов:

а) демонстрировать умения критического мышления, различая эксплицитные и имплицитные послания в медиатексте (например, сделать доклад в классе об отличиях между семейной жизнью в телесериалах и в настоящей жизни; идентифицировать и оценивать варианты обложек для одной книги);

б) идентифицировать, как элементы медиаформ применяются в различных медиатекстах и объяснить воздействие различных приемов (например, звуковые эффекты, диалоги в фильмах, использование ракурсов камеры, заголовка, фотографий и подписи под фотографией в газете или журнале);

в) сравнить и объяснить реакцию свою собственную и своих одноклассников на различные медиатексты;

г) определять факторы, воздействующие на производство и распространение медиа-

продукции, и объяснить влияние этих факторов на отдельные медиатексты (например, прочесть правительственные положения и уставы медийных индустрий по контролю рекламы, нацеленной на детей; изучение законов авторского права);

- использовать знание различных медиаформ, целей и аудиторий для создания собственных медиатекстов и описания ожидаемого воздействия на аудиторию:

а) адаптировать литературное произведение для создания другой медийной формы и определить, какие аспекты были усилены и/или обеднены адаптацией (например, сделать раскадровку, написать песню по мотивам рассказа, романа или стихотворения);

б) создавать медиатексты с различными целями и объяснить, как каждая работа достигает определенной цели (например, создать одну веб-страницу о том, как ответственно относиться к использованию парковых земель для кемпинга, а другую — об удовольствии кемпинга);

в) создавать медиатексты, нацеленные на различные аудитории, и обосновывать, как определённый дизайн привлекает определённую группу людей (например, сделать дизайн рекламы одного и того же продукта для детей и для взрослых, две обложки для одного романа, одну для подростковой аудитории, вторую — для взрослой);

- идентифицировать и описывать элементы медиатекста, целевую аудиторию, способ производства различных медиа:

а) демонстрировать умение критического мышления, определяя различия между эксплицитными и имплицитными сообщениями в медиа (например, написать доклад о несоответствии презентаций продукта в рекламе и его использовании потребителем; прочесть текст на упаковке аналогичных товаров для оценивания их эффективности и привлекательности для потенциального покупателя);

б) идентифицировать и описывать элементы, использованные в медиаработах различных форм (например, звуковые эффекты и музыка в телевизионной драме; количество монтажных кадров в документальном фильме; цвет, изображение и текст в журнальной рекламе);

в) сравнивать реакцию разных людей или групп людей на различные медиатексты (например, взять интервью или провести опрос сверстников и членов семьи об их впечатлениях от определённого медиатекста и написать письменный отчёт результатов; прочесть и сравнить несколько рецензий на книгу);

г) определять факторы, воздействующие на медиапроизводство, распространение и рекламу (например, аудитория журнала, характеристики целевой аудитории и спонсоров определённой телевизионной передачи);

- использовать знания различных форм медиа, целей медиапроизводства и аудиторий для создания медиатекстов:

а) адаптировать литературный текст для другой медийной формы (например, миф или легенда в форме новостного репортажа или рекламы, раскадровки сцены из романа);

б) создавать медиатексты с различными целями (например, сделать постер, рекламирующий событие в школьной жизни; постер, инструктирующий сверстников, как пользоваться электронной энциклопедией; коллаж, выражающий собственное мнение на актуальную тему/событие);

в) анализировать характеристики различных аудиторий и создавать медиатексты, специально нацеленные на них (например, сделать две рекламы одного товара, но нацеленные на различные группы потребителей).

Обратимся к министерским документам, касающимся 10 класса, согласно которым в итоге медиаобразовательных занятий школьники должны овладеть следующими умениями:

- анализировать широкий спектр медийных форм, идентифицируя их элементы, аудитории, способ производства, и делать выводы о том, как эти факторы влияют на медиатексты:

а) демонстрировать умение критического мышления, идентифицируя различия между эксплицитными и имплицитными идеями в медиатекстах (например, написать отчёт, сравнивающий уникальные черты нескольких газет для привлечения читателей; объяснить пример сатиры в пародийном тексте);

б) идентифицировать ключевые элементы и приёмы, используемые для создания медиатекстов различных видов (например, иллюстрации и подписи в политических карикатурах; повествование и способы характеристики героев в фильме или телефильме; выбор символов и цветов для обозначения информации о безопасности продукта) и анализировать то, как эти элементы и приёмы помогают донести главную идею медиатекста;

в) анализировать элементы различных медиатекстов для того, чтобы определять и охарактеризовать целевую аудиторию (например, проанализировать рекламу в различных газетах и журналах);

г) анализировать отношение между медиатекстом, производством и маркетингом товаров (например, объяснить в письменном или устном докладе, как целевая аудитория фильма определяет продукцию, выпускаемую на рынок вместе с ним, и то, как маркетинг этих товаров в свою очередь, влияет на фильм);

- использовать знание различных медийных форм, целей и аудиторий для создания собственных медиатекстов и применения определённых критериев для оценки эффективности работы:

а) адаптировать идею, тему или проблему из литературной формы в форму медийной презентации и оценить полученные результаты для определения того, какие аспекты оригинала были усилены и/или, наоборот, обеднены (например, написать сценарий по рассказу или сцены из романа для радио или телевидения; создать собственную онтологию поэзии в печатной форме и в форме веб-страницы со ссылками на другие сайты);

б) создавать медиатексты с различными целями и обосновывать свой выбор (например, снять рекламный видеоролик, информирующий людей об угрозе здоровью; создать коллаж из печатной рекламы для иллюстрации представлению подростка о медиа);

в) создавать медиатексты, нацеленные на различные аудитории и объяснять, почему определенные элементы привлекают определенную аудиторию (например, создать дизайн журнала для определённой аудитории и объяснить, чем он отличается от типичного журнала);

- описывать элементы, целевые аудитории и способы производства широкого спектра медийных форм и объяснять, как эти факторы формируют медиатексты:

а) демонстрировать умения критического мышления, идентифицируя различия между эксплицитными и имплицитными идеями медиатекстов (например, прочесть и сравнить первые полосы двух газет, чтобы определить, чем они привлекают читателей; объяснить привлекательность популярных киножанров для массовой аудитории);

б) идентифицировать ключевые элементы и технологии, используемые для создания медиатекстов в различных формах (например, высокоскоростной монтаж в телевизионной рекламе; сюжет к комедии; сопоставление цвета и текста в постерах), и объяснять, как эти элементы участвуют в передаче основной мысли медиатекста;

в) анализировать элементы медиатекстов для того, чтобы объяснить реакцию различных аудиторий на медиатексты (например, написать работу, изучающую спонсоров избранных телевизионных программ для того, чтобы определить на какие группы людей нацелены эти программы; написать эссе, анализирующее стереотипы в телевизионных шоу и предположить, как определенные аудитории отреагируют на них);

г) описывать и объяснять, как и почему медиатексты используются для продвижения на рынок «сопутствующих» товаров (например, как и почему переиздаются книги вместе с выходом экранизации);

- использовать знание различных медиаформ, целей и аудиторий для создания медиатекстов и объяснять желаемый эффект:

а) адаптировать идею или тему из литературной формы для другого вида медиа и определять, какие аспекты были обеднены или наоборот, усилены адаптацией (например, конфликт из романа перенести в форму дебатов на ток-шоу, стихотворение — в форму обложки компакт диска с аннотацией);

б) создавать медиатексты с различными целями и объяснять, как цель определила дизайн (например, создать информационный проспект и рекламный проспект для одного и того же товара или услуги);

в) сделать эскиз/составить план медиатекстов, предназначенных для различных аудиторий и объяснить, какие элементы привле-

кут определенные аудитории (например, сделать макет брошюры, рекламирующей продукт для потребителей с различным уровнем доходов).

Можно в той или иной степени критиковать приведенные выше требования и задания, однако в целом они, на наш взгляд, будут эффективно способствовать медиаобразованию учащихся.

Так или иначе, практическая реализация любых учебных программ и заданий предполагает определённые критерии оценивания результатов. К. Ворснопу удалось разработать убедительно обоснованную систему оценивания результатов медиаобразования в учебных заведениях¹⁴. Особое внимание он уделяет критериям оценки работы школьников/студентов с медиа. Измеряются пять аспектов медиауроков, а именно: идея и содержание, организация, эффективное использование медийного языка, voice/audience и техническая компетентность. Под работами на медиаматериале понимается всё, что учащиеся создают в письменной форме, а также видеофильмы, аудиозаписи, фотографии, постеры, диаграммы, и т.п.

Для установления критериев разработана шкала, по которой учителя, студенты, школьники и родители могли бы оценить работу в рамках медиакурсов. Эта работа может быть выполнена в форме эссе или видео сюжета, песни, сценария, мультипликационного фильма или комикса, карикатуры или рекламы, раскадровки, радиопередачи и т.д. Сам факт, что медиаработы могут быть разнообразными, является сильным аргументом в пользу необходимости соответствующих критериев для их оценивания.

Критерии разделены двумя способами: сначала они сгруппированы согласно пяти отдельным характеристикам деятельности учащихся:

- идеи и содержание (о чем работа, что она содержит);
- организация (какова структура работы, как она составлена);
- эффективное использование медийного языка (как в работе используется

¹⁴ Worsnop C. (1996). Assessing Media Work. Mississauga: Wright Communications, 77 p.

язык, специфичный для данного средства коммуникации);
 4) выражение мнения (присутствие авторской позиции в работе и способность автора устанавливать связь с аудиторией);
 5) техническая компетенция (насколько грамотно автор смог соблюсти законы и специальные приёмы жанра/средства коммуникации).

Затем критерии градуированы на пять уровней результатов деятельности, которые можно разделить на три группы:

Группа 1 (5-й уровень) — результаты превзошли ожидания.

Группа 2 (4, 3 и 2-й уровни) — ожидаемые результаты: учащийся в той ли иной степени (стабильно или нестабильно) справляется с заданием;

Группа 3 (1 и 0-й уровни) — неудовлетворительные результаты.

Общая матрица показателей дана в **таблице 1**.

Педагогу необходимо заполнить пустые поля индикаторами каждой характеристики. Например, в Идеях и Содержании можно выделить три индикатора: детерминирующая идея; дополнительные детали, пояснения и заключение.

В свою очередь, каждый из этих индикаторов должен быть описан на каждом из шести уровней выполнения. Вот как выглядит шкала для основной идеи:

Уровень 5 — детерминирующая идея отражает глубокое понимание.

Уровень 4 — основная идея содержательна.

Уровень 3 — идея ясна, но, возможно, шаблонна.

Уровень 2 — основная идея очевидна, но слишком проста или неоригинальна (вторична).

Уровень 1 — основная идея поверхностна, или заимствована.

Уровень 0 — основная идея отсутствует или о ней можно только догадываться.

Холистическое (целостное) описание уровней выполненной медиаработы по К.Ворнопу:

Уровень 5. Продемонстрировано уверенное владение и интеграция всех элементов медиаработы. Часто она удивляет своей целостностью, глубиной, креативностью и воображением.

Уровень 4. Обнаруживается эффективное владение и интеграция всех элементов медиаработы. Содержание глубокое и всестороннее.

Уровень 3. Владение элементами медиаработы. В основном, она ясная и целостная.

Уровень 2. Некоторая степень владения большинством элементов медиаработы. Частично присутствует гармоничная интеграция элементов в целое, но работа неоригинальна и /или не закончена.

Таблица 1

Расшифровка уровней оценки выполнения учащимися медиаобразовательных заданий/упражнений/творческих/ практических работ

Уровни оценки	Идеи и содержание	Организация	Эффективное использование медийного языка	Выражение мнения/ аудитория	Техническая компетенция
Уровень 5					
Уровень 4					
Уровень 3					
Уровень 2					
Уровень 1					
Уровень 0					

Уровень 1. Демонстрируется первичное восприятие некоторых основных элементов медиаработы. Она проста и не закончена и /или это плагиат.

Уровень 0. Работа демонстрирует минимальное восприятие основных элементов медиаработы или их полное отсутствие. Работа фрагментарна и бессвязна.

Аналитическая шкала индикаторов для оценивания медиаработ по К.Ворснопу:

Идеи и содержание: основная идея, дополнительные детали и заключение.

Организация: вступление и выводы, порядок и формулировка мыслей, использование переходов, структурные единицы.

Эффективное использование медийного языка: общее впечатление, разнообразие структур, использование медиариторики.

Мнение автора/связь с аудиторией: идентификация автора, заинтересованность темой, контакт с аудиторией, настроение/тон.

Техническая компетентность: владение соответствующими приёмами и технологиями, недочёты и/или ошибки, затрудняющие понимание, необходимые изменения, редактирование.

К. Ворсноп предлагает преподавателям знакомить учащихся с критериями оценки и дескрипторами каждого уровня. Один из способов это сделать — ввести в практику список контрольных вопросов, который напомнит о наиболее важных элементах работы, поможет определить, что уже сделано, а что нуждается в доработке.

Мнения по поводу использования шкал оценивания часто разделяются: одни предпочитают использовать холистический (целостный), а другие — аналитический (детальный) подход. Детальная или аналитическая шкала предлагает подробные, специфические дескрипторы выполнения задания не только отдельных уровней внутри шкалы, но и в нескольких областях задания. По К. Ворснопу, существует пять областей (характеристик) работы, и каждая из них поделена

на более мелкие аспекты или дескрипторы, которые в свою очередь детально описаны на каждом уровне выполнения. Холистическая шкала рассматривает работу в целом, а не по аспектам, учитывает одновременно множество факторов, а не оценивает каждый в отдельности.

К. Ворсноп использовал в работе обе шкалы и рекомендует аналитический вариант, обосновывая это тем, что учащиеся получают более точное представление о том, что в их работе соответствует определённому уровню, что нуждается в доработке. Таким образом, аналитическая шкала более достоверна, валидна, позволяет точнее диагностировать и прогнозировать учебный процесс, а также способствует взаимопониманию между учителем, учащимся и родителями. Канадский медиапедагог считает, что оценку по шкале не следует переводить в традиционную оценку, выраженную числом. Тем не менее, если документация требует от преподавателя выставить оценку в баллах или процентах (где 50% — это низший проходной балл, а 100% — высший балл), то уровни 0 и 1 — неудовлетворительные оценки (0–49%), уровни 2, 3 и 4 соответствуют 50–100%, а уровень 5 говорит о том, что это редкая и выдающаяся работа, превосходящая ожидаемые результаты от работы учащегося этого класса и возраста.

Таким образом, наиболее прогрессивные методические подходы (весьма перспективные для использования в российских условиях) в канадском медиаобразовании связаны с активным внедрением творческих и практических заданий, способствующих развитию критического мышления учащихся, пониманию ими роли медиа в социуме, их способностей к анализу медиатекстов, умений создавать собственные медиатексты. Ведущая роль в разработке критериев оценки медиаобразовательной деятельности учащихся принадлежит известному канадскому медиапедагогу К. Ворснопу. □