

ОСНОВНЫЕ ТЕОРИИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ¹

Александр Викторович Фёдоров,

профессор, проректор по научной работе Таганрогского государственного педагогического института, президент Ассоциации медиапедагогов России, доктор педагогических наук (mediashkola@rambler.ru)

В СТАТЬЕ ПОДРОБНО ПРОАНАЛИЗИРОВАНЫ ЗАПАДНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ, СУЩЕСТВУЮЩИЕ В МЕДИАОБРАЗОВАНИИ, ОПИСАНЫ ИХ ОСОБЕННОСТИ, СХОДСТВА И ОТЛИЧИЯ ДРУГ ОТ ДРУГА. НА ОСНОВАНИИ ЭТОГО АНАЛИЗА ПРЕДСТАВЛЕНЫ ПОДХОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ДАННОЙ ОБЛАСТИ, А ТАКЖЕ СДЕЛАНЫ ВЫВОДЫ О ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ АДАПТАЦИИ ОСНОВНЫХ ЗАПАДНЫХ КОНЦЕПЦИЙ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ УСЛОВИЯХ.

Анализ теории и практики работы ведущих медиаобразовательных центров в разных странах приводит к мысли, что в мире нет единой теоретической концепции медиаобразования. В начале 1990-х годов российский исследователь А.В. Шариков² предпринял попытку систематизации ключевых концепций медиаобразования, однако выделил их в самом общем виде, что фактически привело к смешиванию семиотической, культурологической теорий медиаобразования и теории развития «критического мышления» в одну, так называемую «критическую» концепцию. К тому же в качестве одной из ключевых концепций медиаобразования он называл «медиаграмотность», в то время как понятия «медиаграмотность» и «медиаобразование» у многих педагогов и исследователей, по сути, синонимы или (как один из вариантов) медиаграмотность аудитории представляется главной целью процесса медиаобразования³. Кроме того, внутри многих концепций «медиаграмотности» можно выделить всё те же «протекционистские», «семиотические», «культурологические» и иные подходы, включая и формирование «критического мышления». Более развёрнутые и систематизированные подходы к анализу основных медиаобразовательных теорий были сделаны позже в трудах Л. Мастермана⁴, Ж. Пьетта и Л. Жиру⁵, Ж. Гонне⁶.

Анализ трудов ведущих зарубежных исследователей-медиапедагогов позволяет выделить не менее десятка основных теоретических подходов в данной области:

1) «протекционистская» («инъекционная», «защитная», «прививочная») теория медиаобразования (Protectionist Approach,

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. Фёдоров). ГК 02.740.11.0604.

² Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. С. 8–11.

³ Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.

⁴ Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp. 20–31; Masterman, L., Mariet, F. (1994). Media Education in 1990s' Europe. Strasbourg: Council of Europe, pp. 6–59.

⁵ Piette, J. & Giroux, L. (1997). The Theoretical Foundation of Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp. 89–134.

⁶ Gonnet, J. (2001). Education aux medias: Les controverses fecondes. Paris: CNDP, Hachette, pp. 7–25.

Inoculatory Approach, Inoculative Approach, Hypodermic Needle Approach, Civil Defense Approach, L'Approche Vaccinatoire)⁷.

Её основа — «инъекционная» теория медиа. Данную теорию часто называют также «протекционистской» (предохранительной от вредных воздействий медиа), «теорией гражданской защиты» (защиты от медиа) или теорией «культурных ценностей» (негативному воздействию медиа противопоставляются «вечные ценности классического культурного наследия»). Предполагается, что медиа оказывает очень сильное прямое, в основном негативное, воздействие на аудиторию. К примеру, школьники «внедряют» в жизнь приёмы насилия, увиденные на экране. Аудитория состоит из массы пассивных потребителей, которые, как правило, не могут понять сути медиатекста. Сторонники этой теории обычно тщательно изучают типологию медийных воздействий (или «эффетов»)⁸.

Главная цель медиаобразования в рамках этой теории заключается в том, чтобы смягчить негативный эффект чрезмерного увлечения медиа (в основном, по отношению к несовершеннолетней аудитории). Педагоги стремятся помочь учащимся понять разницу между реальностью и медиатекстом путём вскрытия негативного влияния медиа (к примеру, телевидения) на конкретных примерах, доступных для понимания определённой аудитории.

Сторонники «протекционистской» теории медиаобразования, как правило, основное место

в своих программах уделяют проблемам негативного влияния насилия. Такой подход особенно распространён в США. Некоторые американские педагоги руководствовались этой теорией с 1930–1940-х годов, рассматривая медиа как «агента культурной деградации»: в этом обвинялись комиксы, реклама в прессе и на телевидении, «жёлтые»

массовые издания с их навязыванием стереотипов. Однако для анализа любого, пусть даже самого примитивного, медиатекста, «защиты» от манипулятивного воздействия, вероятно, недостаточно, здесь важно использовать как можно большее число видов деятельности и мотивов (рекреационных, компенсаторных, терапевтических, эстетических), связанных со структурой человеческой индивидуальности.

Конечно, у «протекционистской» теории медиаобразования в её чистом виде (то есть направленной только против вредного влияния медиа) в Европе и мире имеется немало противников (С. Bazalgette, E. Bevort, D. Buckingham, J. Gonnet, L. Masterman, T. Panhoff, C. Worsnop), которые справедливо считают, что медиа — неотъемлемая и влиятельная часть нашей жизни, окружающей среды, чьи положительные стороны (при всех отрицательных медийных воздействиях) и возможности нужно активно использовать в педагогическом процессе.

Однако «защитная» теория медиаобразования до сих пор имеет своих сторонников, особенно в религиозных организациях. Наиболее активные деятели медиаобразования католической веры объединились во Всемирную ассоциацию SIGNIS (World Catholic Association for Communication/L'Association catholique mondiale pour la communication: <http://www.signis.net>). В самом деле, **религиозные теории медиаобразования** очень близки к «протекционистским». Правда, вредным медийным воздействиям противопоставляются не абстрактные «вечные ценности», а религиозные каноны и этические нормы, зависящие от конкретной теологической доктрины. Например, «католическая церковь уже в 1938 году осознала потребность в целенаправленном медиаобразовании. Папа Римский Пий XI написал энциклику о кинематографе и его воздействии на молодёжь, убеждая церковь принять всерьёз все аспекты новых медиа и ввести медиаобразование в школах»⁹.

2) Этическая теория медиаобразования (*Ethic Approach, Moral Approach*)¹⁰. Теоретическая база — этическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны формировать определённые этические/моральные принципы аудитории (особенно это касается несовершеннолетних). Из этого вытекает

⁷ Leavis, F.R., & Thompson, D. (1933). *Culture and Environment*. London: Chatto & Windus.

⁸ Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks — London: Sage Publication, pp. 262–263.

⁹ Pungente, J.J. and O'Malley, M. (1999). *More Than Meets the Eye: Watching Television Watching Us*. Toronto: McClelland & Stewart Inc., p. 10.

¹⁰ Урицкий Н.З. Кино во внеклассной работе. М.: Гос. учебно-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1954; Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987.

главная цель этического медиаобразования: приобщить аудиторию к той или иной этической модели поведения (отвечающей, к примеру, конкретной религии, уровню развития цивилизации, демократии). Педагогическая стратегия базируется на изучении этических аспектов медиа и медиатекстов.

Понятно, что моральные ценности в этом случае существенно зависят от социокультурного и политического контекста. К примеру, во времена тоталитарного режима в нашей стране считалось, что «при правильной подготовке к просмотру фильма и в результате разбора его учащиеся... будут осуждать ложь, дурные поступки и, наоборот, положительно относиться ко всему тому, что соответствует требованиям высокой коммунистической морали». Свои требования к этической теории медиаобразования, бесспорно, предъявляются, к примеру, в мусульманских или буддистских странах, что доказывает тесную связь этической и религиозных медиаобразовательных теорий.

На наш взгляд, данная теория вполне может быть синтезирована с идеологической, эстетической, религиозной, экологической, предохранительной теориями медиаобразования и теорией развития критического мышления.

С приходом эпохи постмодерна, с характерным для неё ироничным отношением как к жизни в целом, так и к *любым* произведениям культуры/искусства, фраза о том, что «современный учитель — защитник нравственных и эстетических ценностей»¹¹, стала восприниматься как надоевшая архаика. Казалось, что теория медиаобразования как «потребления и удовлетворения» стихийно сформировавшихся потребностей аудитории (о ней подробнее см. ниже) выглядит наиболее «продвинутой» и актуальной. Между тем, в начале XXI века для многих педагогов и исследователей стало очевидным, что «в подростково-юношеской среде продолжает расти прагматизм, отчуждённость от культуры, идеалов нравственности, красоты и созидания. Дегуманизация сознания, девальвация нравственно-эстетических ценностей, бездуховность... стали характерными чертами молодёжной среды»¹².

Обученный практическим умениям работы с медиатехникой циник и «пофигист» может,

конечно, «творчески» фиксировать и с саркастической усмешкой показывать любые мерзости жизни, оправдываясь необходимой ему безграничной свободой самовыражения. Хорошо известно, что в «беспредельном» случае технически «медиаграмотные» злодеи используют медиа и в качестве подспорья для террористических актов, снимая затравленные лица заложников и жертв насилия, реальные пытки, убийства и т. п.

Вот почему этическая теория медиаобразования, опирающаяся на демократические ценности, гуманизм, этническую, национальную, расовую и религиозную толерантность представляется сегодня весьма актуальной.

Об этом в последнее время пишут и западные исследователи. К примеру, М. Бэрн и президент Ассоциации медиаобразования Квебека Л. Розер отмечают, что текущий политический, социальный и идеологический климат в некоторых странах приводит к возвращению к такого рода этико-протекционисткой педагогике, так как учащиеся должны быть защищены от зла, аморального, безнравственного влияния медиа, «прививаться» против «вируса», искусственно созданного коммерчески заинтересованными медийными структурами имиджа потребителя¹³.

3) теория медиаобразования как развития «критического мышления» (*Critical Thinking Approach, Critical Autonomy Approach, Critical Democratic Approach, Le Jugement critique, L'Esprit critique, Representational Paradigm*).

Теоретической основой данной теории, скорее всего, можно считать теорию медиа в качестве «повестки дня», где медиа представляется «четвёртой властью», которая распространяет модели поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов. Отсюда вытекает ведущая цель медиаобразования: научить аудиторию анализировать и выявлять манипулятивные воздействия медиа,

¹¹ **Одинцова С.М.** Кинообразование в педагогическом институте // Проблемы современной кинопедагогики / Ред. П.А. Черняев, И.С. Левшина. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования РФ, 1993. С. 113.

¹² **Хилько Н.Ф.** Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. С. 5

¹³ **Baron, M., and Rother, L.** (2003). Media Education – an Agent of Change. <http://edu.of.ru/mediaeducation>

ориентироваться в информационном потоке современного общества. В процессе занятий с учащимися изучается влияние медиа на индивидов и общество с помощью так называемых «кодов» (условностей-символов, например, в телерекламе), развивается критическое мышление школьников и студентов по отношению к медиатекстам, чтобы учащиеся могли определить различия между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки, надёжность источника информации, пристрастность суждения, неясные или двусмысленные аргументы, логическую несовместимость в цепи рассуждения и т. д.

Бесспорно, для анализа информационных (нехудожественных) медиатекстов такого рода умения могут принести хорошие педагогические результаты, вырабатывая своеобразный «иммунитет» к бездоказательности, фигурам умолчания или лжи. Нельзя не признать, что независимо от политического строя того или иного государства человек, не подготовленный к восприятию информации в различных её видах, не может полноценно её понимать и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа, не способен к самостоятельному выражению своих мыслей и чувств по поводу прочитанного/услышанного/увиденного.

Так, Л. Мастерман (L. Masterman) считает, что поскольку продукция средств массовой информации является результатом сознательной деятельности, логично определяются, по меньшей мере, четыре области дальнейшего изучения:

- 1) на ком лежит ответственность за создание медиатекстов, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их?
- 2) как достигается необходимый эффект?

3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира?

4) как его воспринимает аудитория?¹⁴

То есть налицо стремление Л. Мастермана ориентиро-

вать аудиторию на развитие «критического мышления», анализ механизмов воздействия и ценностей той или иной информации.

В последние годы Л. Мастерман стал называть свою теорию «репрезентационной» (representational paradigm), подчёркивая, что имеется в виду «понимание способов, которыми медиа представляют реальность, технологий и идеологий, которые при этом используются, что в итоге необходимо для всех граждан и будущих граждан демократического общества»¹⁵.

К сожалению, некоторые педагоги слишком упрощённо понимают медиаобразование как развитие «критического мышления», сужая спектр изучения до работы с рекламой или телевизионными информационными программами (где, естественно, легче всего выявить те или иные попытки манипуляции) и полностью оставляя в стороне художественную сферу медиа.

4) идеологическая теория медиаобразования (Ideological Approach)¹⁶.

Её теоретическая база — идеологическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны целенаправленно манипулировать общественным мнением, в том числе в интересах того или иного социального класса, расы или нации. Несовершеннолетняя аудитория становится самой лёгкой мишенью для воздействия с помощью медиа. Отсюда следует приоритетная цель медиаобразования: вызвать у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации (если у власти в стране находятся силы, далёкие от идеологических взглядов их оппонентов). Или, наоборот, внушить, что сложившаяся система медиа — самая лучшая (если власть в государстве принадлежит лидерам, исповедующим «нужную» идеологию), в этом случае усиленно критикуется медиакультура других стран.

Педагогическая стратегия сводится к изучению политических, социальных, национальных и экономических аспектов медиа, к анализу многочисленных противоречий, которые содержат эти аспекты с точки зрения того или иного класса, расы, религии или нации.

В последние десятилетия «идеологическая» теория медиаобразования в значительной

¹⁴ Masterman, L. (1985). Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group.

¹⁵ Masterman, L. (1998). 18 Principles of Media Education. In: <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>

¹⁶ Gramsci, A. (1971). Selection from the Prison Notebooks. N.Y.: International Publishers; Ellul, J. (1979). Propaganda. N.Y., 1979, p. 64.

степени утратила свои былые позиции, но в какой-то мере трансформировалась: на первый план стал выходить не классовый, а национально-региональный, религиозный, социально-политический подход к медиаинформации. Таким образом, например, педагоги некоторых государств и наций стремятся оградить учащихся от экспансии американской массовой культуры (аналогия с «протекционистским» направлением). В странах «третьего мира» (латиноамериканских, азиатских, арабских) становится популярным активное противодействие медиа-глобализации (опять-таки американизации).

Кроме того, «идеологическая» теория медиаобразования, бесспорно, имеет общие точки соприкосновения с более популярной на Западе теорией медиаобразования как развития «критического мышления». Ибо и та и другая задаются вопросами о том, чьим интересам служит та или иная информация и на какие группы населения она рассчитана.

5) экологическая теория медиаобразования (Ecologic Approach, Therapy Approach)¹⁷.

Эта теория опирается на труды известных учёных экологов и философов (В.И. Вернадского, Л.Н. Гумилёва и др.). Медиапедагоги «экологи» убеждены, что необходимо развитие экологии медийного восприятия как составной части медиаграмотности человека, предполагающей терапевтическую умеренность в просмотрах, контроль и ограничения, критический анализ медиатекстов, «использование экологической стратегии противодействия насилию и изображению патологий с экрана, виртуальному взаимодействию через компьютер и, самое главное, сохранению духовно-эстетической ориентации в рамках собственной зрительской концепции».

Основное содержание «экологического медиаобразования» представляет собой синтез положений, взятых из «протекционистской», «эстетической» и «этической» теорий медиаобразования и теории развития критического мышления.

Педагогическая стратегия данного подхода основана на обучении «экологическим принципам» контактов с «виртуальной реальностью», когда экологические проблемы

восприятия медийной информации рассматриваются с точки зрения её нравственно-эстетического содержания, что расширяет «понимание сферы экологической деятельности как духовно-личностных ресурсов».

Несмотря на синтетичность в подходах, экологическая теория медиаобразования, на наш взгляд, отчётливо обнаруживает доминанту защитной, предохранительной функции.

6) теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории (Uses and Gratifications Approach)¹⁸.

Теоретической основой здесь служит теория «потребления и удовлетворения» в области медиа. Имеется в виду, что влияние медиа на аудиторию ограничено, учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Следовательно, приоритетная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь аудитории извлекать из медиа максимум пользы в соответствии со своими желаниями и склонностями.

«Главная проблема, — пишет в этой связи Дж. Грисруд (J. Gripsrud), — не в том, что медиа делают с аудиторией, а, скорее, что аудитория делает с медиа? Аудитория — это совокупность независимо думающих и действующих индивидуумов, которые используют медиа, чтобы удовлетворить свою потребность в информации, развлечении, самореализации, социальной принадлежности или идентичности».

Как видим, данная концепция медиаобразования полностью противоположна «инъекционной/предохранительной». Если первая сконцентрирована на отрицательном влиянии медиа, то вторая — на его положительном, полезном эффекте. В то же время теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей в чём-то близка теории медиаобразования как развития «критического мышления», потому что в обоих случаях речь идёт о развитии у учащихся умения

¹⁷ Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001; Потятиник Б.В. Виртуальная оаза в пустыне реального // Oasis. 2002. № 1. С. 28–48.

¹⁸ Gripsrud, J. (1999). Understanding Media Culture. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc.

правильно выбрать и критически оценить медиатекст. Однако наш анализ показал, что тут имеются и существенные отличия: согласно теории «потребления и удовлетворения», медиапедагоги опираются на «положительные» стороны медиаинформации, а по концепции развития «критического мышления» в большей мере — на «отрицательные», то есть пытаются научить аудиторию выявлять манипулятивные медийные воздействия. В этом смысле согласимся с мнением Д. Букингэма (D. Buckingham): «Бесспорно, мы уважаем и ценим стремление учащихся к развлечению и сформировавшиеся у них знания о культуре, но целью образования должно быть также расширение их точки зрения»¹⁹.

7) «практическая»/деятельностная теория медиаобразования (Practical Approach, Technology Approach, Hands-on Making Approach.)

Данный подход известен также под названием «медиаобразование как «таблица умножения» (имеется в виду, что практические умения работать с медиааппаратурой учащимся надо знать так же хорошо, как таблицу умножения). Теоретической базой здесь служит адаптированная теория «потребления и удовлетворения» в области медиа (например, дети интересуются медиатехникой, значит, надо удовлетворить их потребности — научить создавать школьные газеты, интернетные сайты, фотографировать, снимать фильмы на кино/видео пленку, монтировать и т. д.).

«Практические» медиапедагоги (иногда они называют себя сторонниками теории «медиаактивности») считают, что проблема влияния медиа на аудиторию не является ключевой,

главное — обучить школьников, студентов или учителей использовать медийную аппаратуру. Отсюда повышенное внимание к изучению технического устройства медиатехники и формированию практических/деятельностных умений использования данной аппаратуры,

в том числе и для создания собственных медиатекстов.

Практический вид медиаобразования был особенно популярен в 1930–1950-е годы. Только такой вид массового медиаобразования одобрялся тогда сталинским режимом, что соответствовало общей установке на воспитание: минимум размышлений и анализа, максимум исполнительской, преимущественно коллективной, практики (политизированные массовые парады, шествия, праздники, хоровое пение и т. д.). Однако и сегодня это направление медиаобразования имеет немало сторонников среди российских и зарубежных педагогов, считающих критический анализ медиатекстов пустой тратой времени и предпочитающих конкретные практические упражнения в кружках юных журналистов, видеооператоров, фотографов, «компьютерщиков» и т. д.

Другая разновидность практического/деятельностного подхода — использование медиатекстов для иллюстрации материала так называемых предметов «обязательного цикла» — физики, математики, биологии, истории и т. д.

Наверное, теорию «практического» медиаобразования можно считать разновидностью теории медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей аудитории» с той лишь разницей, что удовлетворяются не сюжетные, жанровые и стилистические предпочтения аудитории в области медиа, а потребности технические и практические. Тем не менее, практическая сторона медиапедагогики вовсе не подвергается сомнению со стороны многих других подходов — от развития «критического мышления» до культурологического медиаобразования. Правда, там практические упражнения носят не основной, а вспомогательный характер.

8) культурологическая теория медиаобразования (Cultural Studies Approach)²⁰.

В качестве теоретической основы здесь используется культурологическая теория медиа. Утверждается, что медиа скорее предлагают, чем навязывают интерпретацию медиатекстов. Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания и не просто «считывает» информацию,

¹⁹ Buckingham, D. (1999). *Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education*. Inter Media Education, p. 9.

²⁰ Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO; Hart, A. (1998). Introduction: *Media Education in the Global Village*. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp. 1–21; Hart, A. (Ed.) (1998b). *Teaching the Media. International Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые медиатексты, самостоятельно их анализирует. Отсюда вытекает главная цель медиаобразования: помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания аудитории.

В качестве содержания медиаобразования в данном случае выступают его «ключевые понятия» (*Key Aspects*), роли, которые играют в обществе стереотипы, распространяемые с помощью медиа. Медиапедагоги пытаются научить учащихся оценке и критическому анализу медиатекстов. К примеру, «отрасли медиаиндустрии всё более и более воспринимаются не столько как агенты правящих классов, но как учреждения, чья власть весьма сомнительна и кардинально зависит от желаний аудитории. ...Значимость больше не расценивается как нечто, свойственное медиатекстам, но как результат взаимоотношений между текстами и аудиторией»²¹.

Активный сторонник культурологической теории медиаобразования, британский профессор Э. Харт (A. Hart) утверждал, что медиаобразованная личность знакома с пятью основными принципами медиапедагогики:

- медиа не просто отражают или копируют мир, выбор, анализ и создание медиатекстов происходят в сложном процессе редактирования и переосмысления сообщений;
- зрители не пассивны и предсказуемы, а активны и переменчивы в их реакциях на медиатексты;
- содержание медийных сообщений определяется не только производителями и редакторами, правительствами, рекламодателями и медиамагнатами, но и аудиторией;
- медиа содержат разнообразие различных форм, имеющих различные технологии, языки и влияния²².

Наиболее сильны позиции культурологической теории в Великобритании (С. Bazalgette, A. Hart и др.) и Канаде (B. Duncan, C. Worsnop и др.), хотя немало её сторонников можно найти и в других странах мира (во Франции, в Германии, России и др.).

Для консолидации действий медиапедагогов всё большее значение имеет представленная ниже обобщённая схема ключевых понятий медиаобразования (таблица 1), основан-

ная на работах К. Бэзэлгэт (С. Bazalgette)²³, Дж. Баукера²⁴ и Э. Харта²⁵.

Бесспорно, модель медиаобразования, основанная на такого рода «ключевых понятиях», не является догмой и может быть усовершенствована. К примеру, Д. Букин-гэм считает, что дальнейшие исследования должны ответить на следующие важные вопросы:

В какой степени эта модель является достаточно всесторонней — или её действительно нелишне уточнить?

В какой мере данная модель игнорирует вопросы культурной или эстетической ценности? Как медиаобразование могло бы обратиться к таким вопросам?

Как определить уровни компетентности аудитории в результате обучения в рамках данной модели, при каких условиях и как этого достичь?

Что может быть основанием для оценки понимания учащимися этих ключевых понятий (аспектов)? Как можно определить очевидность прогресса в обучении?

Каковы трудности в оценке творческого вклада учащихся в разработку учебных медиатекстов? Как соотносится анализ медиатекстов и изучение практики их создания?

В какой степени эта концептуальная модель является рациональной? Должны ли теория и методика медиаобразования принять во внимание *эмоциональные* отношения учащихся (различного возраста и социального статуса) с медиа?

Как вообще медиаобразование учитывает любую дифференциацию (типологию) аудитории?

Эти вопросы имеют принципиальное

²¹ Buckingham, D. (1990). Media Education: From Pedagogy to Practice. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, p. 10.

²² Hart, A. (1991). *Understanding Media: a Practical Guide*. London: Routledge, p. 8.

²³ Бэзэлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования // Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. С. 48.

²⁴ Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.

²⁵ Hart, A. (1997). *Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England*. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, p. 202.

значение для развития не только британского, но и российского медиаобразования (как, впрочем, и медиаобразования в любой стране современного мира).

Как уже отмечалось, канадская система медиаобразования сегодня так же известна, как и британская. В отличие от США, в Канаде никогда не были популярны идеи «защиты от медиа» (protectionist approach). Зато идеи развития критического мышления (critical thinking approach) и культурологические теории (cultural studies approach), пришедшие из Европы, получили куда большее распространение. Впрочем, взамен лаконично сформулированных четырёх/шести ключевых понятий, выдвинутых британскими медиапедагогами (Д. Букингэм, К. Бэзэлгэт и др.), канадская система медиаобразования предпочитает более широкий понятийный спектр.

К примеру, предлагается семь следующих ключевых понятий²⁶:

- все медиатексты являются результатом целенаправленного конструирования;
- каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму;
- форма и содержание в медиатексте тесно связаны, каждый вид медиа имеет свои особенности языка, намёков и кодирования реальности;
- медиа создаёт реальность;
- аудитория оценивает значение медиатекста с точки зрения таких факторов, как пол, раса, возраст, жизненный опыт;
- медиа имеет социально-политическое и коммерческое значения;
- медиа содержит идеологические и ценностные сообщения.

Последнее воспринимается прямой адаптацией знаменитого тезиса М. Маклюэна: The medium is the message (Материя — это сообщение). Очень часто это крылатое выражение переводят на русский неточно как «Медиа — это сообщение». Между тем, для более корректного перевода и полноценного по-

нимания смысла фразы можно обратиться к определению, данному «Новой британской энциклопедией»: «Медиум — это материя, использованная как средство передачи силы или эффекта»²⁷. Следовательно, у М. Маклюэна речь идёт о том, что любая материя (в том числе, конечно, и любые медиатексты) являются сообщениями, которые могут быть восприняты теми или иными субъектами — в том или ином контексте, так или иначе.

Вот почему при изучении различных видов медиа канадские медиапедагоги рассматривают вопросы как можно более широкого медиаконтекста, связанные с их историей, экономическими механизмами, влиянием на аудиторию, типичными жанрами, персонажами, спецификой языка, ролью рекламы, проблемами насилия и секса в прессе, на экране и т. п. При этом большинство деятелей медиапедагогики Канады выступает против использования медиаобразования исключительно в идеологических целях или только для всестороннего изучения технических характеристик создания медиатекстов (включая устройство аппаратуры).

9) эстетическая (художественная) теория медиаобразования (*Aesthetical Approach, Media as Popular Arts Approach, Discriminatory Approach*)²⁸.

Теоретическая база здесь во многом совпадает с культурологической теорией медиаобразования. Однако главная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь аудитории понять основные законы и язык спектра медиатекстов, имеющих прямое отношение к искусству, развить эстетическое/художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному художественному анализу. Вот почему основное содержание медиаобразования опирается на изучение языка медиакультуры, авторского мира создателя художественного медиатекста, историю медиакультуры (историю киноискусства, художественного телевидения и т. д.). Педагоги стремятся научить школьников и студентов критическому анализу художественных медиатекстов, их интерпретации и квалифицированной оценке.

Во многих странах Восточной Европы (прежде всего — в России) эстетическая теория медиаобразования на протяжении многих десятилетий (с 20-х до 80-х годов XX века)

²⁶ 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. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp. 142–143; Duncan, B. (Ed.) (1989). Media Literacy Resource Guide. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, p. 8–10.

²⁷ The New Encyclopaedia Britannica, Vol. VI, 1984, p. 751.

²⁸ Hall, S. & Whannel, P. (1964). The Popular Arts. London: Hutchinson.

сочеталась с идеологической. Сегодня эта теория в значительной степени тяготеет к культурологической теории медиаобразования, поскольку имеет явные совпадения по теоретической базе в отношении к проблеме «медиа и аудитория» и значительное сходство в целях и задачах, в содержании и педагогической стратегии.

Анализируя подобного рода подходы, К. Тайнер (K. Tyner), справедливо отмечает, что в эстетической/художественной теории медиаобразования киноискусство находится в более привилегированном положении, чем пресса или телевидение. При этом «некоторые медиатексты, обычно выбранные учителем, считаются «хорошими», а другие, обычно являющиеся фаворитами учащихся, — «плохими». Ценностные вопросы, то есть «хорошее» против «плохого» остаются центральными»²⁹.

Эстетическая теория медиаобразования была весьма популярной на Западе в 60-е годы XX века (особенно в среде активных сторонников кинообразования в эпоху расцвета «авторского кинематографа»). Однако, начиная с 70-х годов, она стала интенсивно вытесняться теориями медиаобразования как развития критического мышления, семиотическими и культурологическими теориями, авторы и последователи которых считают, что художественная сфера медиа — далеко не самая важная в современном мире. Поэтому медиатекст надо оценивать прежде всего не по его эстетическим качествам, а по сути содержания, по идеям, компонентам языка, символам и знакам. Вместе с тем многие учебные программы по медиакультуре сегодня пытаются найти компромиссное решение в спорах «эстетиков» и «прагматиков», сочетая сферу художественного, экспериментального, аналитического медиаобразования с практико-креативными подходами.

10) семиотическая теория медиаобразования (*Semiotic Approach, Le decodage des medias*). Эта теория опирается на труды теоретиков медиа семиотического (структуралистского) направления, таких, как Р. Барт, К. Метц и др.³⁰

Медиапедагоги-«семиотики» утверждают, что медиа часто стремятся завуалировать многозначный знаковый характер своих тек-

стов, а это угрожает свободе потребления информации. Аудитория, в первую очередь детская, слишком пассивна по отношению к «чтению» медиатекстов, поэтому цель медиаобразования в том, чтобы помочь учащимся «правильно читать» медиатекст. Основным содержанием медиаобразования становятся коды и «грамматика» медиатекста (то есть язык медиа), а педагогической стратегией — обучение правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциаций, особенностей языка и т. д.

Материал для семиотического анализа — не только произведения «высокого искусства», но любые тиражируемые объекты: игрушки, туристические путеводители, обложки журналов и т. д. «Даже стиль одежды учащихся, их невербальная коммуникация и их пластика составляет комплекс знаковых систем, созданных одними индивидами и «читаемых» другими»³¹. При этом главенствует принцип «непрозрачности» медиатекста, так как медиа не отражают реальность, но переосмысляют/репрезентируют её. Анализ семиотической теории медиаобразования приводит к мысли, что она является полной противоположностью идеологической, ибо акцентирует проблемы языка медиа, а не политического или социального смысла медиатекста. Зато своими подходами к анализу медиатекстов семиотическая теория медиаобразования в какой-то степени напоминает теорию медиаобразования как развития критического мышления аудитории. Правда, без нажима на исследование манипулятивной роли медиа в обществе.

11) социокультурная теория медиаобразования (*Social and Cultural Approach*).

Теоретическая база: культурологическая (необходимость образования как результат развития медиакультуры) и социологическая (как результат осознания в педагогике значимости социальной роли медиа). Основные положения социокультурной теории медиаобразования:

²⁹ Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 115.

³⁰ Barthes, R. (1964). *Elements de semiologie*. Communications, № 4, pp. 91–135; Metz, C. (1964). *Le Cinema: Langue ou language?* Communication, № 4, pp. 52–90.

³¹ Watts Pailliotet, A., Semali, L., Rodenberg, R.K., Giles, J.K., and Macaul, S.L. (2000). *Intermediality: Bridge to Critical Media Literacy*. *The Reading Teacher*. Vol. 54, № 2, pp. 208–219.

- развитие медиа закономерно приводит к необходимости возникновения специального профессионального образования в каждой новой сфере, связанной с появлением новых СМК;
- учитывая массовость медиааудитории, у профессионалов, в первую очередь у преподавателей специальных медиадисциплин, возникает потребность обучать более широкие слои населения языку медиа;
- эта тенденция усиливается в связи с тем, что общество осознаёт всё более сильное влияние медиа на свою жизнь. Это порождает осмысление социальной роли медиа и, как следствие, убеждает медиапедагогов в дальнейшем развитии медиаобразовательного процесса.

Выводы

Проблема с протекционистским, экологическим, идеологическим подходами в медиаобразовании, как, впрочем, и с теорией развития критического мышления, «может быть суммирована в итоге как двойственная:

а) если медиаграмотность связана с развитием личности школьника/студента как центральной фигуры обучения, то справедливо ли, если педагоги высмеивают вкусы учащихся в области популярной культуры?

б) если цель медиаобразования состоит в том, чтобы вовлечь школьников/студентов в критическое исследование всех форм медиа и путей, которые ведут к развитию независимого мышления, то разве не нужно преподавателям обучать их защищать собственные медиапредпочтения?

Это противоречие особенно трудно решить для аудитории учащихся старшего возраста или когда вкус медиапедагога резко отличается от вкуса его аудитории»³².

Таким образом, анализ теоретических концепций, существующих в медиаобразовании, привёл нас к следующим выводам:

гическую», «этическую», «религиозную», так и «эстетическую» теории медиаобразования. Во всех случаях речь идёт о том, что педагоги стремятся оградить учащихся от негативного, с их точки зрения, влияния медиа (включая медиатексты низкого художественного и сомнительного морального качества). Этому влиянию противопоставляются «классические культурные ценности», религиозные каноны или лучшие современные произведения — книги, фильмы, телепередачи и т.д. В значительной степени такие подходы можно, наверное, назвать и «дискриминационными» (*discriminatory*), так как во многих случаях деятели медиаобразования, придерживающиеся подобных взглядов, стремятся основывать свою работу на выбранных ими (а не учащимися) медиатекстах. Противники «защитных» подходов утверждают, что в центре медиаобразования должна быть личность учащегося, должны учитываться его интересы и вкусы, поэтому надо дать возможность аудитории развивать не только критическое мышление, но и умение отстаивать свои медиапредпочтения.

К «аналитическому» подходу в медиаобразовании можно, вероятно, отнести как теорию развития критического мышления, так и идеологическую, семиотическую, культурологическую теории. Впрочем, этические, экологические и эстетические подходы в медиаобразовании также предполагают критический анализ медиатекстов (правда, с иными целями и задачами). Однако невозможно быть уверенным, что детальный анализ боевика или приключенческой видеоигры отвечает желаниям или позабавит, к примеру, младших школьников³³.

«Практическая теория» медиаобразования в чистом виде существенно отличается от «протекционистской» или «аналитической». Однако практические подходы в качестве составной части в том или ином виде присутствуют почти во всех концепциях медиаобразования, что лишний раз свидетельствует о необходимости сбалансированности медиаобразовательного процесса.

В большинстве случаев теории медиаобразования подчинены центральной роли школьника/студента, что видится нам прогрессивной тенденцией, отвечающей принципам равенства, свободы, соразвития

³² Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

³³ Там же, р. 198.

К «защитному» («протекционистскому», «прививочному») подходу можно отнести как «инъекционную», «эколо-

в психологических отношениях между педагогом и учащимися.

В последнее время можно обнаружить попытки синтезировать некоторые из приведённых выше теорий. К примеру, Л. Джонсон (L. Johnson) пишет в своей монографии, посвящённой проблемам совершенствования личности человека с помощью медиаобразования: «Мы можем предположить модель обучения медиаграмотности в виде трёх пересекающихся друг с другом кругов: первый связан с интеграцией в учебные планы школ и вузов, второй — с областью терапии, третий — с эстетической сферой. Синтез этих трёх кругов представляет собой модель обучения медиаграмотности с образовательным центром. Предлагая такую модель, мы связываем терапию и образование с герменевтикой и эстетическим восприятием»³⁴.

В целом анализ трудов западных учёных приводит к выводу, что в концепциях медиаобразования преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей средств массовой коммуникации. В обобщённом виде основные компоненты реализации большинства медиаобразовательных подходов выглядят следующим образом:

- получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа (образовательная составляющая);
- развитие восприятия медиатекстов, «чтения» их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (в том числе критического, логического, творческого, образного, интуитивного), умений осознанного понимания идей (нравственных, философских проблем, демократических/гуманистических принципов), образов и т.д.;
- развитие креативных практических умений на материале медиа.

Порядок реализации этих базовых компонентов в конкретной модели может быть различным в зависимости от того, на какую медиаобразовательную теорию в большей степени опирается конкретный педагог. Бесспорно, каждый из данных компонентов можно воплощать в жизнь автономно, однако в данном случае медиаобразование будет, скорее всего, однобоким. Так, в одном случае на первый план выйдет инфор-

мация, в другом — критическое мышление, а в третьем — практические умения.

Наши исследования³⁵ показали, что медиапедагоги разных стран активно используют различные способы учебной деятельности:

- «*дескриптивный*» (пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий);
- «*личный*» (описание отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст);
- «*аналитический*» (анализ структуры медиатекста, языковых особенностей, точек зрения);
- «*классификационный*» (определение места произведения в историческом контексте);
- «*объяснительный*» (формирование суждений о медиатексте в целом или о его части);
- «*оценочный*» (заключение о достоинствах медиатекста на основе личностных, нравственных или формальных критериев).

В итоге аудитория не только получает радость от общения с медиакультурой, но и умения интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развития сюжета, этические позиции персонажей и авторов), связывать его со своим опытом и опытом других (ставить себя на место персонажа, оценивать факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия). Здесь важны также умения реагировать на произведение (написать рецензию, минисценарий), понимать культурное наследие (видеть личную, историческую, национальную, всемирную перспективу), приобретать знания (знакомиться с основными видами и жанрами медиакультуры, определить развитие какой-либо темы в различных жанрах, в разные исторические эпохи, изучать стили, приёмы, творчество деятелей медиакультуры), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. Формирование данных умений, бесспорно, способствует пониманию аудиторией места медиакультуры в обществе эпохи глобализации (функционирование медиатекстов связано с социальными, политическими, экономическими,

³⁴ Johnson, L.L. (2001). Media, Education, and Change. New York: Peter Lang, p. 17

³⁵ Фёдоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦББП, 2001; Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.

религиозными, этическими и интеллектуальными аспектами жизни людей), развитию эстетического сознания (восприятия, вкуса), творческой индивидуальности учащегося, его демократической/гуманистической позиции в современном обществе.

Из проведённого выше анализа можно сделать вывод и о потенциальных направлениях адаптации основных западных концепций медиаобразования в современных российских условиях. Хотя, бесспорно, ни одна из них не может быть использована в условиях другой страны в неадаптированном к сложившимся образовательным традициям виде. К примеру, «инъекционная» («протекционистская», «гражданской защиты») теория медиаобразования хотя и имеет в России определённое число сторонников, думается, не может служить перспективным ориентиром для адаптации, так как вместо изучения и критического анализа медиатекстов, развития творческого мышления учащихся предполагает в основном борьбу с негативными влияниями медиа на детскую и молодёжную аудиторию.

На первый взгляд, теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории на этом фоне смотрится более выигрышно. Вместо запретов и борьбы с медиа здесь предполагается, что учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Однако практика российских медиапедагогов (Л. М. Баженова, О. А. Баранов, Е. А. Бондаренко, Л. С. Зазнобина, И. С. Левшина, В. А. Монастырский, С. Н. Пензин, Г. А. Поличко, А. В. Спичкин, Л. В. Усенко, Ю. Н. Усов, А. В. Фёдоров, А. В. Шариков и др.) доказывает: если аудитория настроена только на то, чтобы извлечь из медиа некую пользу в соответствии со своими потребностями, часто происходит тотальное увлечение только произведениями так называемой популярной (массовой) культуры. «Трудные» медиатексты, классика мировой медиакультуры, как правило, игнорируются, слабо развивается критическое мышление аудитории и т. д.

«Практическая» теория медиаобразования, направленная, в основном, на обуче-

ние школьников, студентов или учителей использовать медиааппаратуру, изучение технического устройства медиатехники и формирование практических умений для создания собственных медиатекстов, давно уже укоренилась в российском медиаобразовании. Практический подход в медиаобразовании, несомненно, полезен, но в качестве составной части медиаобразования, что должно способствовать развитию творческого мышления учащихся и их знаний о медиакультуре.

Иное дело — теория медиаобразования как развития критического мышления. В самом деле, современные медиа во всём мире, включая Россию, часто используют так называемые манипулятивные технологии для воздействия на аудиторию. Жить в *демократическом обществе* означает, помимо всего прочего, уметь делать *осознанный* выбор, в том числе и по отношению к медиатекстам. Научить учащихся распознавать способы и формы манипулятивного воздействия медиа, ориентироваться в современном информационном потоке, — важнейшие задачи медиаобразования. Следовательно, необходимо пытаться адаптировать теорию развития критического мышления в процессе медиаобразования к российским условиям.

Семиотическая теория медиаобразования в «чистом виде» не слишком распространена на Западе, как, впрочем, и в России. Однако в качестве одного из направлений медиаобразования она наверняка может быть полезна (в плане развития умений чтения, «декодирования» медиатекстов, изучения языка медиакультуры и т. д.).

Культурологическая теория медиаобразования, основанная на теории диалога (выражаясь языком В. С. Библера, «диалога культур») также имеет серьёзные перспективы для дальнейшего развития медиаобразования в России. В самом деле, аудитория всегда находится в процессе диалога (включающего осмысление, оценку) с медиатекстами. Следовательно, оценка и критический анализ медиатекстов, с этой точки зрения, также чрезвычайно полезны для медиаобразования в целом. □