



## ИНФОРМАЦИОННЫЙ ИММУНИТЕТ

# МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ: КАК ЖЕ ВЫЖИТЬ В МИРЕ СМИ

**Долгое время культуру общества представляли в виде жёстко упорядоченной иерархической системы, где каждый элемент имеет свой уровень фундаментальности, раз и навсегда заданный и бесспорный для всех: есть в культуре какой-то основной, самый главный текст или набор текстов (необязательно словесный); есть что-то производное от главного, то есть второстепенное; ещё что-то производное от производного...**

Нынешняя культура, как отметил А. Моль в ставшей классической «Социодинамике культуры», — это, скорее, плохо упорядоченная (или, в лучшем случае, упорядоченная для каждого по-своему) мозаика, где в принципе невозможно объективно отличать более главное от менее главного. По сравнению с культурой предшествующих эпох эта культура необычайно подвижна, ориентиры в ней меняются стремительно и разнонаправленно. А «телом» этой культуры являются в основном средства массовой информации (СМИ), в том числе электронные. Но школа и в этих условиях зачастую продолжает вести себя так, как будто можно полностью обеспечить трансляцию и преемственность всей системы культуры, передав ученику набор каких-то фундаментальных знаний.

У советской школы ещё имелись кое-какие основания для подобной мании величия. Печатные СМИ Советского Союза были чудовищно скучны, и учащиеся читали их с ещё меньшей охотой, чем школьные учебники и классическую литературу из школьного курса. То, что мелькало интересного в абсолютно подцензурных телепрограммах, было насквозь литературоцентрично и тоже, скорее, работало на привычный имидж. Но вот на Западе, где такого уютного зонтика у культуры не было, уже давно заговорили, что образование сегодня — это умение вести активную оборону от потока средств массовой информации. Активную — потому что от потока нужно не отгораживаться, а смело черпать из него, фильтровать и брать по возможности всё, что в нём найдётся, пусть и не вечного, но хотя бы «разумного, доброго» или, на худой конец, полезного. Иными словами, сделать так, чтобы в результате этого образования человек мог со знанием дела пользоваться окружающими его СМИ, а не наоборот. Так появился в семидесятые годы странный для русского уха термин «медиаобразование».



Впервые сколько-нибудь подробно оно было расшифровано в материалах ЮНЕСКО. «Под медиаобразованием следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования СМК как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких как, например, математика, физика, география». В зависимости от традиций, ментальности, акцент делался где на «активность», где — на «оборону».

Так, в США в 60-е годы возникла концепция медиаобразования, получив-



шая название «визуальная грамотность». В качестве синонима использовался термин «медиаграмотность». Авторы этой концепции исходили из того, что в современном мире человек находится под воздействием большого числа символов: человеческой речи, звуков и образов окружающего мира. Школа долж-

на обучать детей и невербальным способам коммуникации, в первую очередь визуальным. Отсюда повышенный интерес к фотографии, комиксам, рекламе, а на более высокой стадии развития визуальной грамотности — к кино, телевидению, видео. Большое внимание уделялось пластическим формам коммуникации. В этой концепции, видимо, отразилось некое встречное движение: широкое проникновение в жизнь американского общества техногенных средств коммуникации и традиционно высокая оценка владения ими.

Концепцию, возникшую в тот же период в Европе, очень условно можно оха-

рактеризовать как «оценочную». В ней основными стали проблемы развития иммунитета психики к манипулированию со стороны массмедиа, прежде всего формирования критического мышления как средства информационной защиты. А основным методом работы с детьми выступал семиотический анализ аудиовизуальных материалов и вербализация впечатлений. В частности, во Франции, где медиаобразованию в последние десятилетия уделялось самое пристальное внимание, оно рассматривается как компонент общего социально-культурного образования. Такой подход предусматривает широкую инициативу самих учащихся — на них даже возлагается определённая доля ответственности за организацию работы.

В 60–70-е годы там развивались образовательные проекты двух направлений. Одно из них — обучение с использованием кино как одного из важных компонентов культуры. Странники этого направления были тесно связаны с движениями «социального воспитания». Второе — обучение с использованием телевидения. Ведущую роль в этом последнем направлении играла исследовательская группа, занимавшаяся изучением зрительных образов в системе программированного обучения в сочетании с телевидением: эти годы вообще характеризуются в системе образования как годы бума программированного обучения.

Появление этих проектов — своего рода реакция на неспособность французской школы ответить на вызовы времени. Вот что писала одна из влиятельнейших французских газет «Монд»: *«Реформы народного образования громоздятся одна на другую, как лекарства на столике тяжелобольного. Такого больного, которого надо лечить одновременно и от вялости, и от лихорадочного возбуждения. Бесперывно меняются врачи у его изголовья, а вокруг толпятся миллионы родственников больного и подают противоречивые советы...»*. Очевидна аналогия с тем, что происходит сейчас в нашей стране, очевидна и сложность как самой



проблемы реформирования образования, так и проблема «противоречивости подаваемых советов».

Образовательные реалии во Франции в XX в. складывались во многом под влиянием педагогических взглядов С. Френе, считавшего, что для воплощения в жизнь идей прогрессивной педагогики недостаточно изменить организационные формы учебного процесса и методы учебной работы, необходимо создать и широко использовать «новые материальные средства обучения и воспитания». Как иллюстрацию приведём цели программы социально-культурного образования во Франции (1970 год): научить учащихся творчески применять в процессе коммуникации все невербальные средства (звуковые, визуальные, аудиовизуальные, пластические, мимические, жестовые), не пренебрегая при этом устными и письменными формами выражения; освоить и усовершенствовать методику и технику проведения детьми социальных обследований (интервью, опрос, анкетирование, звукозапись, фильмирование и т.п.), использовать в деятельности результаты практических занятий, экскурсий и т.д. (фотовыставки, аудиовизуальные материалы, демонстрационные стенды и т.п.). Не менее важным признавалось информировать учащихся о культурных достижениях, помогать им в освоении основных средств массовой информации и в самостоятельных индивидуальных или групповых культурных начинаниях.

Повышенное внимание к коммуникативным проблемам в образовании в первой половине семидесятых и можно, видимо, считать началом формирования современных взглядов на медиаобразование. Многие из этих взглядов, пришедшие на смену чисто «оборонительным» «оценочным» подходам, впервые были сформулированы Леном Мастерманом (Великобритания): «необходимо развивать у учащихся понимание того, как именно функционируют СМИ, как они используют различные выразительные средства, каков механизм создания реальности в СМИ и осознания этой реальности аудиторией».

Во второй половине семидесятых годов цели медиаобразования были во многом пересмотрены. Более чётко стало проводиться различие между освоением аудиовизуальных средств коммуникации, с одной стороны, и общих принципов коммуникации как процесса передачи смыслов — с другой. Родился проект «Введение в теорию коммуникации и средств массовой информации» (1982 год). Главной его задачей было сформировать и развить у человека способность ответственно и критически воспринимать содержание сообщений, которые тот получает из самых различных каналов массовой информации.

Предложенный подход включал знакомство с различными коммуникативными ситуациями, их анализ под разными углами зрения (каналы, носитель, процессы формирования и передачи смысла), воспроизведение этих ситуаций. Проект был направлен не столько на то, чтобы дать учащемуся какую-то конкретную сумму знаний о коммуникации, сколько на развитие его способностей к этой самой коммуникации, к общению с помощью самых разных средств. Вторая цель проекта — определить, как можно воздействовать на систему коммуникации, сложившуюся в самой системе образования (учитель — ученик), с тем, чтобы усовершенствовать учебный процесс. То есть с помощью медиаобразования попытались решать уже не только социокультурные, но и дидактические задачи.

Сейчас, однако, цели социально-культурного образования продолжают доминировать. Получили дальнейшее развитие идеи С. Френе. Исходя из его утверждения, что мышление ребёнка определяется формулой: «мыслить — значит делать», многие специалисты





считают, что школьники непременно сами должны участвовать в создании аудиовизуальных материалов. Используя эти положения, французские педагоги настаивают на более активном применении аудиовизуальных средств, на использовании учащимися аудио- и видеотехники для подготовки репортажей, проведении анкетных опросов, интервью. Стремление педагогов увлечь школьников техникой (инструментарием СМИ) диктуется прежде всего желанием предоставить детям разнообразные средства самовыражения.

С позиций наших подходов к медиаобразованию, именно это может помочь школьнику постигнуть механизм возникновения информации в той или иной форме, её целенаправленность, контекст и другие параметры.

В 90-е годы Британский институт кино выделил шесть ключевых аспектов социокультурного образования в области аудио- и видеопродукции.

*Первый* аспект под условным названием «категория»

предусматривает обучение умениям определять виды продукции (документальный фильм, «мыльная опера» и т.п.) и виды средств информации (кино, печать и т.п.), специфику их воздействия на аудиторию;

*второй* аспект — «язык» (визуальный и звуковой ряд);

*третий* — «агент» (кто производит, стадии производства, сроки, стоимость);

*четвёртый* — «технологии»;

*пятый* — «аудитория»;

*шестой* — «восприятие изображения» (составление впечатления и сравнение продукции).

По сути, социокультурное образование, цель которого — приобщение чело-

века к мировой культуре, в том числе к таким его компонентам, как телевидение и радио, печать и кино, можно считать сложившимся. Однако сегодня во многом изменились и сами средства массовой информации, и их роль в обществе. Изменилось, на наш взгляд, и само содержание понятия «медиаобразование». Эти изменения частично отразились в соответствующей статье в Российской педагогической энциклопедии:

*«Медиаобразование (англ. media education от лат. media — средства) — направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации (прессы, ТВ, радио, кино, видео и др.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать её, осознавать последствия её воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств»* (Российская педагогическая энциклопедия. 1993. Т. 1. С. 555).

Правда, такой подход к целям медиаобразования имеет слишком уж расширительный характер. Ведь цели медиаобразования легче достигать не в виде самостоятельного курса, а при изучении тех или иных учебных дисциплин, то есть интегрируя медиаобразование с базовым.

Проблемы взаимодействия СМИ и школы актуальны и для России. Самые серьёзные из них — игнорирование в любом школьном курсе всего того, что связано со СМИ. Не обращают внимания на тот очевидный факт, что значительные изменения сегодня происходят именно в информационной области и что благодаря широкому распространению средств массовой информации ребёнок постоянно оказывается под ударом множества информационных потоков. И воздействие этих потоков ни родителями, ни учителями, как правило, не контролируется,





практически не прогнозируется и не учитывается. Например, многочисленные экологические кампании в большей мере вызывают у подростков чувства страха и неуверенности в будущем, чем потребность искать и находить конструктивные решения.

В отечественных традициях образования и, шире, трансляции культуры от поколения к поколению есть один важный элемент, из-за которого именно для нашей страны и именно в наше время основные задачи медиаобразования оказываются особенно актуальными. Но и особенно труднодостижимыми. Этот элемент — традиционная авторитарность в передаче культуры, невольно предполагающая некритическое отношение к любым формально поданным сообщениям, в том числе и к сообщениям СМИ: слишком недавно все они были официозом, голосом чуть ли не абсолютной истины. И традиции почтительного отношения к печатному слову или телевизионному кадру сами по себе не выветриваются: они могут лишь видоизмениться, переключив некритичность восприятия со СМИ вообще на свою программу, газету, журнал... Сегодня эта традиция накладывается к тому же на почти полную социальную инфантильность школьника.

*Вот несколько ответов московских (!) школьников на вопросы «Можно ли изменить смысл информации? Для чего это делают?»: «Нет, потому что он читает», «нет, нельзя врать» (2-й класс); «Не может изменить, потому что потом это узнают», «да, может, потому что по радио говорят одно, а по телевизору — другое» (3-й класс); «Мне кажется, нет. Да и как это можно сделать?», «Конечно, автор телепередачи или статьи может уйти от темы, и если это делается, то без умысла, ненароком», «Наверное, может... Я не понимаю, правда, зачем это делать. Информации так мало, зачем же её ещё и исказить?» (11-й класс).*

Можно, конечно, жаловаться на инфантильность ответов, особенно старшекласников. Но часто ли советскому или постсоветскому российскому школьнику предлагалось критически отнестись к словам учителя, к учебнику, или хотя бы к газетному тексту, телепередаче или другому сообщению СМИ? А часто ли в школе ребёнку предлагают попытаться уловить и вскрыть смысл того или иного информационного сообщения, понять, кому это выгодно? А тем временем восприятие СМИ становится всё важнее даже для собственно учебного процесса: при всех особенностях и ограничениях на потребление интеллектуальной составляющей СМИ учебная информация, которая предлагается ребёнку в школе, занимает в общем информационном потоке всё менее значительное место, а информация, получаемая из СМИ, — всё большее.

Во-первых, многие СМИ берут на себя обучающие, просветительские функции. Школьники — постоянные зрители познавательных программ телевидения. Однако образовательные учреждения мало реагируют на дидактический потенциал СМИ.

Во-вторых, время, проводимое ребёнком перед телевизором или видео, по продолжительности уже приближается или превосходит время пребывания в школе. Но при этом школьник простым нажатием кнопки может выбрать тот или иной информационный поток. Например, только спорт, детективы, развлекательные шоу и др. Школьники могут сознательно избегать серьёзных образовательных передач, никогда не смотреть передач, связанных с социальными проблемами, политическими движениями, событиями, происходящими в мире. По бытующему сейчас образному выражению, человек может свить себе «информационный кокон», отгородиться от реального мира, жить в иллюзорном информационном пространстве.

Информация, передаваемая по каналам массмедиа, — продукт так называемой индустрии сознания — достаточно мощной отрасли, направленной на манипулирование сознанием потребителя информации с политическими, экономическими или другими целями. Индустрия эта принимает всё более профессиональный характер: разрабатываются методы и приёмы привлечения и удержания аудитории, изучаются объекты и цели воздействия. Например, проводятся благотворительные, спортивные и общественно-культурные акции, к собственно передаваемой информации отношения не имеющие, но формирующие доверительное отношение к данному СМИ, которое неосознанно переносится и на сообщаемую информацию. Отечественная школа практически игнорирует и эти процессы.

Очевидно, в этих условиях учить школьника критическому отношению к получаемой информации эффективнее всего в комплексе, на материале и учебной информации, и материалов СМИ, если те посвящены одной и той же проблеме...

Необходимость для современного человека навыков восприятия информации, умения конструировать вербальные копии визуальных образов, понимать семантические особенности и,





как следствие, более компетентно и свободно обращаться с информационными потоками — всё это усиливает объективную связь между конечным результатом обучения и уровнем медиаобразования обучаемых.

Пока же пропасть между СМИ и школой увеличивается, поскольку потребление информации учителем и школьниками зависит в основном от индивидуальных вкусов каждого и редко совпадает. Это необычайно серьёзная проблема, обусловленная не только возрастными отличиями, но и, по сути, принадлежностью к разным пластам цивилизации. Можно каждодневно фиксировать изменения в мироощущении и речи детей под влиянием СМИ. Но в школе мало кто обращает внимание на возникающие у детей коммуникативные трудности, связанные как с изменением окружающего их предметного мира, так и с насыщением русского языка англицизмами, специфической лексикой бизнеса и политики.

*Младшим школьникам — детям 8–10 лет — было предложено выполнить несколько заданий и ответить на вопросы: «Все ли слова понятны тебе на уроке? Приведи примеры непонятных слов». Вот эти непонятные слова: «мгла», «в злате-серебре», «живало-бывало», «кровля», «ветхая», «лачужка», «обветшала», «падчирица», «веретено», «попынь», «сравни», «поле». Сказки, литература для внеклассного чтения, лексика учителя — всё это из другого, из нашего, а не из их мира. Зато они знают и активно используют такие слова, как «фирма», «шестисотый мерседес», «рейтинг», «визажист» и др.*

*А вот старшие школьники не понимают, например, такие слова и выражения, как «номенклатура», «глобальный», «кредитная карта», «эстет», «бартер», «легальный рынок», «мониторинг», «льготное налогообложение», «тенденция», «стратегия» и др.*

И учителя, и родители высоко оценивают как источник информации книгу.

А у детей пик интереса к книге приходится на 3-й класс, когда навык чтения только что приобретён и ещё не утрачен.

В 11 классе многим подросткам читать попросту некогда.

У старшего поколения сложилось убеждение, что дети огромное количество времени проводят перед телевизором или видео. Судя по многочисленным беседам со школьниками, это не совсем верно. Действительно, есть среди них и полностью захваченные телевидением: социологи фиксируют и телевсеядность школьников среднего звена (5–7-е классы), но многие подростки в последнее время вновь стали предпочитать телевидению живое общение со сверстниками — но отнюдь не чтение. Да и в случаях телемании подростки, да и значительная часть взрослой аудитории, обычно рассматривают через призму телевидения и других СМИ не мир в целом, а какие-то отдельные его фрагменты, аспекты, на которые он настроен. Как только на экране начинают показывать что-то другое, рука тянется к переключателю каналов. Ещё больше возможность сузить поле зрения — при пользовании видеокассетами.

В условиях, когда подросток вообще не интересуется большей частью сообщений массовой медиа, приучать его критически относиться к этим сообщениям — занятие довольно бессмысленное. Его нужно, скорее, приучать расширять диапазон информационных интересов, и уж потом критически относиться к получаемой информации.

Такое изменение дидактического ландшафта, возрастание хотя бы потенциальной роли средств массовой информации в образовательных процессах и сложность реального использования этих средств — всё это требует интегрировать дальние (общие) цели каждого учебного курса с целями медиаобразования. Какие из этих целей считать более приоритетными, какие — менее, в данном случае — псевдовопрос. Ведь учебный материал и средства обучения по своей природе



полифункциональны и могут служить основой для достижения как дальних и ближних целей той или иной учебной дисциплины, так и целей медиаобразования. А интегрировать решение задач медиаобразования с задачами базового образования можно на фактическом материале практически любого предметного курса.

Иными словами, следует находить как можно больше точек соприкосновения учебного предмета и внешних информационных потоков, обеспечивать их пересечение, а затем ставить и решать те медиаобразовательные задачи, которые соответствуют именно этому учебному материалу. Это может быть и критика увиденного или услышанного, и попытка вскрыть смысл, сформировать и обосновать альтернативные взгляды, аргументы «за» и «против», и попытка понять, кому и зачем нужно подать информацию именно под этим углом зрения, и, наконец, собственно механика интерпретации информации.

В процессе школьного медиаобразования следует показать обучаемому, как, с помощью каких инструментальных средств и возможностей отображения возникает передаваемый по коммуникативным каналам фрагмент картины мира. Обучаемый должен всякий раз уяснить, какие именно ограничения в познании мира обусловлены использованием данного инструментария.

Важные для медиаобразовательных целей результаты: включение внешкольной информации в систему формируемых в школе знаний, использование этих знаний при восприятии и критическом осмыслении информации СМИ, умение интерпретировать информацию, понимать её суть, адресную направленность, цель информирования, принимать личностную позицию по отношению к скрытому смыслу, находить требуемую информацию в различных источниках; систематизировать её по заданным признакам; переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему

и обратно; трансформировать информацию, видоизменять её объём, форму, знаковую систему, носитель и др., исходя из цели коммуникативного взаимодействия и особенностей аудитории, для которой она предназначена и др.; аргументировать собственные высказывания, находить ошибки в получаемой информации и вносить предложения по их исправлению; воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы «за» и «против» каждой из них; устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями; вычленять главное в информационном сообщении, отчленять его от «шума» и др. Не менее важны и другие цели медиаобразования, связанные с развитием коммуникативных умений школьников, их общекультурного уровня.

Проблема защиты человеческого сознания от манипулирования им СМИ постоянно обостряется. Медиаобразование, интегрированное с гуманитарными и естественно-научными школьными дисциплинами, призвано выполнять уникальную функцию подготовки школьников к жизни в информационном пространстве. В этих условиях сам факт игнорирования медиаобразовательной подготовки детей в стенах школы можно рассматривать и как антигуманный.

#### **Журнал «Вопросы Интернет Образования»**

