

1. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура в современном российском обществе

Глобализация мировой экономики и информационно-образовательного поля (включая создание открытых мировых образовательных сетей, преодолевающих политические, административные, национальные, расовые, религиозные границы), на первый взгляд, могла бы существенно помочь позитивному синтезу социумов разных стран. Однако на деле, глобализация проходит под знаком доминирования богатых и сильных стран «золотого миллиарда» (Северная Америка, Европейский Союз, Япония). Менее развитые в экономическом плане государства все чаще оказываются в роли «сырьевого ресурса». Отсюда и возникновение мощного и агрессивного движения «антиглобалистов», которое подпитывается поляризацией социальных, расовых и конфессиональных групп.

Размышляя о готовности современного образования ответить на вызовы XXI века, Б.С.Гершунский (4, 7-10) самыми важными среди них называет:

- проблему гармоничного единения знания и веры, их мировоззренческого синтеза, возвращения человеку понимания смысла его жизни;
- проблему необходимости единения, конвергенции, духовной интеграции человеческих сообществ, преодоления их разобщенности, моральной, мировоззренческой несовместимости, постоянной угрозы конфронтации;
- проблему осознания глубинных, ментальных оснований движущих сил развития цивилизации и в активном воздействии на эти ментальные основания, на характеристики индивидуального и коллективного менталитета в направлении нравственного, духовного прогресса человечества, толерантности, жизнесохранения и жизнестроения.

К отмеченному выше М.И.Махмутов (9, 91) добавляет следующие трудности, стоящие перед российской системой образования:

- проблему низкого уровня культуры творческого и критического мышления (например, слабое развитие мышления по аналогии, низкий уровень социальной мотивации мышления) значительной части населения;
- проблему низкого уровня духовности как составной части интеллекта;
- проблему традиционной парадигмы образования, ориентированной на усвоения объема знаний.

В самом деле, традиционная теория и практика организации образовательного процесса нацелены на передачу учащимся готовых выводов науки (учителем, преподавателем, средствами обучения) фактов, закономерностей, принципов и правил вместо того, чтобы научить детей самостоятельно их открывать, т.е. научить приемам и способам решения проблем (9, 92). С этим мнением в целом солидаризируется и С.А.Смирнов, подчеркивающий, что в то время, как стержень гуманитарного образования – подготовка людей к мобильности и неопределенности, в России до сих пор крайне мало применяется такие эффективные образовательные формы, как тренинги, мастерские, игры, проектирование (11, 53-54).

Увы, по данным ООН в 2000 году Россия занимала всего лишь 54 место (из 143 стран) по уровню гуманитарного развития (14, 168). Так что нельзя не согласиться с Е.В.Бондаревской, которая, опираясь на труды М.М.Бахтина и В.С.Библера, ставит в центр образовательного процесса парадигму «диалога культур». Культурологический подход в ее понимании – это «видение образования сквозь призму понятия культуры, то есть его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способному к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

Компонентами культурологического подхода в образовании выступают:

- отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению;
- отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать поддержку детской личности в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей;
- отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личностные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей их культурного саморазвития;
- отношение к школе как к целостному культурно-образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры» (2, 59).

Е.В.Бондаревская и ее сторонники резонно полагают, что традиционное понимание образования как овладения учащимися знаниями, умениями, навыками и подготовки их к жизни должно быть окончательно переосмыслено и вытеснено более широким взглядом на образование как становление человека, обретение им себя, своего человеческого образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала. «В свете культурологического подхода эпицентром образования является человек как свободная, активная индивидуальность, способная к личностной самодетерминации в общении и сотрудничестве с другими людьми, самим собой и культурой» (2, 59).

При этом следует учитывать, что современное образование не мыслимо без использования средств массовой коммуникации и информационных технологий. Работа 70% населения мира так или иначе связана с созданием, переработкой и передачей медиатекстов. Свыше 90% жителей планеты (исключая разве что грудных младенцев и отшельников, избегающих цивилизации) являются активными потребителями массовой информации. Вот почему для развитого информационного общества характерны следующие функции (6, 188):

- обеспечение любому пользователю доступа к необходимой для его деятельности информации;
- производство информации по всем направлениям знаний;
- производство и использование современной информационной техники, включая компьютерную технику и коммуникационные системы;
- обеспечение полной или частичной автоматизации основных отраслей производства, транспорта, связи, технологических процессов, управления, образования, исследований и проектирования, сервиса, делового и личного общения людей.

К сожалению, многие россияне фактически не готовы к полноценной жизни в информационном обществе, им не хватает медиаграмотности - соответствующих знаний и умений, благоприятного «образовательного поля». В 2000 году, например, только 6,1% преподавателей российских вузов (1, 105) регулярно использовали Интернет в своей учебной и научной работе. А ведь в России одних только государственных педагогических вузов – 97 (57 университетов и 40 институтов), и в них учится свыше 580 тысяч студентов (6, 175).

Может ли медиаобразование, опираясь на концепцию «диалога культур», помочь в решении вышеупомянутых проблем? Уже сама постановка этого вопроса наверняка вызовет негативную реакцию консервативно настроенных педагогов, у которых само слово «медиа» связано с такими неприятными ассоциациями, как «пустое развлечение», «пропаганда насилия и секса», «зомбирование аудитории» и т.д. и т.п. Консерваторы от педагогики постоянно призывают школьников и студентов выключить телевизор и читать классику (хотя, между прочим, любая печатная продукция, издаваемая массовым тиражом, также относится к медиа), ходить на концерты симфонической музыки т.п. Между тем, вопреки этим призывам, реальная картина складывается иначе. Социологические исследования (см. таб.1) показывают (10, 22), что в последние годы число российских

студентов, в свободное время читающих книги, неуклонно падало (с 36% до 16%), в то время, как столь же неуклонно возрастало их «телесмотрение» (с 49% до 83%).

Таб.1. Соотношение предпочтений печатных и телевизионных медиатекстов в студенческой аудитории в свободное время.

Вид медиатекста, предпочитаемый студентами	Распределение предпочтений медиатекстов в студенческой аудитории по годам:				
	1989	1991	1993	1995	1997
Печатный (книги)	36%	38%	31%	25%	16%
Телевизионный (передачи, фильмы)	49%	56%	67%	70%	83%

Факты – упрямая вещь. Можно ли сегодня заставить 83% студенческой аудитории выключить телевизоры и присоединиться к 16% своих активно читающих коллег? Вопрос, понятно, риторический. По-видимому, со временем даже педагогам-консерваторам придется смириться с тем, что на рубеже XXI века произошла окончательная переориентация молодежной аудитории от печатного текста к аудиовизуальному. Поэтому вопрос о необходимости и актуальности медиаобразования [понимаемого как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники], на наш взгляд, уже принадлежит прошлому. Что, собственно, подтверждает и текст квалификационной характеристики будущего педагога в государственном стандарте высшего профессионального образования. В нем, в частности, говорится о том, что выпускник педагогического вуза должен владеть «методами поиска, обработки и использования информации, умеет интерпретировать и адаптировать ее для адресата: способен в условиях развития науки и изменяющейся практики к переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей, умеет приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии» (5, 2).

Сегодня актуальны другие вопросы: какие медиаобразовательные модели, методы, технологии могут наиболее эффективно подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию и пониманию различной информации; обучить способам общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств (13; 15); каковы перспективы развития медиаобразования в учебных заведениях России и т.д.

В современных исследованиях обычно выделяются три базовые модели высшего образования в России:

1) классическую (традиционную) модель (или модель конвейера) с консервативно-просветительской парадигмой, ориентированную на передачу твердых и глубоких знаний классических образцов из наук и искусств. При этом внутри модели можно выделить уровни: передачи объема информации, упакованной в учебные предметы; предметной подготовки, специализации знаний; персонализации, то есть создания ситуаций самоопределения через разработку и внедрение авторских курсов, мастерских, лабораторий, без нарушения базовой модели конвейера (11, 51-52).

2) проектную модель с либерально-рационалистической, прагматической парадигмой, построенную по образцу американского университета, которая предполагает практико-ориентированное образование, прикрепление студентов к кафедральным проектам,

выстраивание индивидуальных траекторий, где «образование строится как пространство опережающего имитационного проектирования различных ситуаций» (11, 56).

3) сетевую (поисковую) модель с творческо-диалоговой, личностно-ориентированной парадигмой, опирающуюся не только на информационные потоки и банки данных и обеспечения доступа к ним через Интернет, но и на открытость и доступность «разных культурных практик для разных потребителей и субъектов образования» (11, 58).

Можно согласиться с С.А.Смирновым, что первая модель распространена в обществах с огосударствленными экономикой и социальной сферой и в обществах, вышедших недавно из тоталитаризма. Российское образование построено по образцу данной модели (11, 52). В ходе реализации данной модели в вузах доминирует, как правило, устная информация, исходящая от лектора-преподавателя. Что подтверждается, например, и социологическими исследованиями: 58,1% преподавателей российских вузов не пользуются возможностями современных информационных технологий (10, 55). Как ни странно, этот показатель не намного лучше у обладателей ученых степеней - 46,5% (7, 191). Притом, что только в российской педагогической отрасли работает свыше 32000 обладателей степеней доктора и кандидата наук (6, 174).

Поисковая модель, напротив, рассчитана на развитие у студентов навигационных качеств, на квалифицированное умение работать в системе «диалога культур». И здесь главным образовательным ресурсом становится не столько сам по себе объем знаний, сколько способность добывать знания, передавать их, отфильтровывать, «инвентаризировать», превращать в новый тип знаний (12, 63).

Мировая практика (15) показывает, что именно медиаобразование как раз и нацелено на развитие «сетевых» или «поисковых» моделей обучения, особенно в синтезе с дистанционным и интернет-образованием. Бесспорно, цели медиасообщений и медиаобразования по-разному трактуются теми или иными социальными институтами. К примеру, государственные структуры в демократическом обществе, бесспорно, должны быть заинтересованы в стабилизации принятых в социуме ценностей, убеждений и моделей поведения (законопослушность, социальная активность и т.д.), в гармоничном развитии личности, ее культурного и образовательного уровня. Оппозиционные и коммерческие структуры общества в той или иной степени ориентированы либо на критику политических и социальных процессов (в сочетании с предложением альтернативных вариантов развития), либо на рекламу тех или иных товаров и услуг. Современная система образования в качестве приоритетных целей рассматривает использование средств массовой коммуникации и медипедагогики для формирования умений ориентации в информационном поле, противостояния манипуляциям общественным сознанием, для адаптации людей к новым социальным условиям жизни, для позитивного саморазвития личности (морального, политического, социокультурного, правового, эстетического и т.д.).

В последнее время наметилась положительная тенденция – синтез медиаобразования и медиакритики (анализирующей конкретные медиатексты и актуальные проблемы функционирования средств массовой информации в социуме). На наш взгляд, именно медиакритика (в прессе и Интернете), обращенная не только к медиапрофессионалам, но и к широкой аудитории, может осуществить так называемое «пожизненное» медиаобразование самых широких слоев общества.

К сожалению, огромное значение средств массовой информации в жизни нынешнего российского общества парадоксальным образом сочетается с относительной неразвитостью отечественной медиакритики, тогда как она (рассматриваемая как особая область журналистики), призвана анализировать актуальные творческие, профессионально-этические, правовые, экономические и технологические аспекты информационного производства в СМИ. «Критика средств массовой информации, - пишет А.П.Короченский, - представляет собой общение с аудиторией, в ходе которого на основе анализа, интерпретации и оценки всего комплекса медийного содержания и жанрово-стилевых форм

его воплощения оказывается влияние на восприятие этого содержания публикой, на представления о материальном и духовном мире, формирующиеся в сознании получателей информации. Медиакритика изучает и оценивает не только творчество создателей медийных произведений и содержание СМИ, но также «движущийся» комплекс многообразных взаимоотношений печатной и электронной прессы с аудиторией и обществом в целом. Это позволяет определить предмет медиакритики как *актуальное многоаспектное социальное функционирование средств массовой информации*» (8, 32).

Исходя из этого определения А.П.Короченский (8, 32) четко формулирует основные задачи медиакритики: познание информационного производства; изучение и изменение общественного восприятия медийного содержания и представлений о внешнем мире, складывающихся в сознании аудитории СМИ; оказание влияния на отношение публики к медиа, формирование определенной общественной культуры изучения и оценки деятельности масс-медиа, развитие духовного мира аудитории; содействие развитию и совершенствованию творческо-профессиональной культуры создателей медиатекстов; социальной среды функционирования средств массовой информации и т.д. Последнее, на наш взгляд, приобретает особую значимость в связи с тем, что российская аудитория все с меньшим доверием относится к средствам массовой информации. Если в середине 90-х сообщения масс-медиа были весьма авторитетными для 70% россиян, то сейчас доверие публики к средствам массовой информации снизилось вдвое (3, 23).

Позиция А.П.Короченского по отношению к анализу манипулятивных возможностей медиа также выглядит весьма убедительно. На основе анализа многочисленных источников он систематизирует наиболее распространенные манипулятивные элементы современных СМИ: схематизм, упрощение; тождество логического и алогического; деформированность отражения; отсутствие четко выраженных критериев различения поверхностных и глубоких взаимосвязей; ссылки на традицию, авторитет, прецедент, нормативность, божественную волю; синкретизм эстетико-образных, этико-регулятивных и собственно познавательных элементов мифа; воспроизведение многосложной картины мира через мифические бинарные оппозиции («добро-зло», «свой-чужой»); претензия на единственно верное внеисторическое объяснение явлений действительности и на абсолютную правильность практических действий, вытекающих из этого объяснения; оценочно-ориентирующий характер медиатекстов; преднамеренность создания и др. (8, 83-84).

Не могу не поддержать автора и в его стремлении обозначить приоритетным полем медиакритики укрепление здорового психологического и морального климата в социуме, особенно в плане показа на экранах разного рода насилия и жестокости. Мне уже не раз приходилось писать о том, что, несмотря на все благие намерения и обещания, российское телевидение, так не отважилось пойти на исключение из «прайм-тайма» бесчисленных документальных кадров с обезображенными и окровавленными трупами, фильмов и сериалов со сценами жестоких убийств, пыток и драк. Всё, что на Западе идет в эфире после 22-00 – 23-00 часов, на российских экранах «красуется» в дневное и в раннее вечернее время, вполне доступное для просмотра детям от трех до десяти лет. А ведь у них еще не сформирована устойчивая к внешним раздражителям психика, и, напротив, очень высока эмоциональная восприимчивость, стремление к некритическому подражанию и т.д. Не раз и не два говорилось: демонстрация любого фильма в эфире должна сопровождаться специальным рейтинговым знаком, сообщающим родителям о том, для какой аудитории предназначен конкретный медиатекст. Но если во Франции или в Канаде такого рода практика давно уже стала нормой, в России фильм с западным грифом “R” (для взрослой аудитории) по-прежнему запускается в эфир безо всяких комментариев в любое время суток...

А.П.Короченский (8, 164) предлагает расширить понятие медиаобразования, как долговременной общественно-просветительской деятельности, направленной не только на школьников и студентов, но и на взрослую аудиторию. Тогда можно будет говорить о

непрерывном развитии в обществе культуры адекватного восприятия медийных сообщений (статей, радио/телепередач, фильмов, интернетных сайтов и т.д.) и самостоятельной оценки работы средств массовой информации с учетом демократических и гуманных идеалов и ценностей.

В принципе ясно, почему развитие медиакритики и медиаобразования не получало официальной поддержки в советские времена. Власть была заинтересована в том, чтобы массовая аудитория (как взрослая, так и школьно-студенческая) как можно меньше задумывалась по поводу целей и задач создания того или иного (особенно «государственно значимого») медиатекста. Отсутствие медиаграмотной публики всегда открывало широкий простор для манипуляций в прессе, на радио и ТВ, естественно, в сторону, выгодную Власти. С тех пор немало воды утекло, а воз и ныне почти там...

Как уже отмечалось, медиаобразование и медиакритика придают большое значение развитию критического мышления аудитории. «Критическое мышление можно определить как способность человека: а) видеть несоответствие высказывания (мысли) или поведения другого человека общепринятому мнению или нормам поведения или собственному представлению о них; б) сознавать истинность или ложность теории, положения, алогичность высказывания и реагировать на них; в) уметь отделять ложное, неверное от правильного, верного; анализировать, доказывать или опровергать, оценивать предмет, задачу, показывать образец высказывания, поведения и т.д. Критическое мышление является неотъемлемым компонентом творческого» (9, 94). Критическое мышление неразрывно связано и с так называемым «проблемным мышлением», определяемым М.И.Махмутовым как «вид творческого мышления, в структуре которого выделяется следующая последовательность умственного поиска: «видение» проблемы, ее постановка (словесная формулировка), выдвижение предположения (гипотезы) о способе решения проблемы, доказательство или опровержение гипотезы» (9, 94). На наш взгляд, всё это также имеет прямое отношение к целям и задачам современного медиаобразования.

Словом, у медиаобразования (как и у медиакритики) здесь огромный потенциал в плане поддержки усилий образовательных и просветительских институтов в развитии медиакультуры аудитории. Одним из существенных шагов в этом направлении мне видится создание А.П.Короченским интернет-сайта «Медиаревю» (<http://mediareview.by.ru>), где сделана первая в нашей стране попытка объединить медиакритиков и медиапедагогов на уровне совместных медиаобразовательных проектов. В этом смысле несчастливым кажется и то, что в 2002 году факультет журналистики МГУ впервые включил секцию медиаобразования в повестку дня престижной научной конференции.

И здесь опять-таки прав А.П.Короченский: есть смысл расширить участие академических кругов, ученых, специалистов в различных областях (педагогов, социологов, психологов, культурологов и др.), учреждений культуры и образования, общественных организаций (включая Ассоциацию кинообразования и медиапедагогики России, Федерацию интернет-образования РФ, Лигу малой прессы и др.) и фондов с целью развития медиаграмотности граждан, в создании организационных структур, способных выполнять весь спектр задач медиаобразования в сотрудничестве с критиками СМИ (8, 254). В самом деле, у медиакритики и медиаобразования есть много общего. Ведь одна из важнейших задач медиаобразования как раз и заключается в том, чтобы научить аудиторию не только критически анализировать медиатексты любых видов и типов, но и понимать механизмы их создания и функционирования в социуме. Более того, британские медиапедагоги (С. Bazalgette, А. Hart и др.) среди шести ключевых понятий медиаобразования выделяют как раз «Агентство» (имеется в виду всестороннее изучение, анализ того, как работает структура, создающая медийные сообщения, с какими целями она создает тот или иной медиатекст и т.д.), «Язык медиа» (здесь предусматривается изучение особенностей языка медиатекста), «Репрезентация» (понимание того, как то или иное «Агентство» представляет реальность в медиатексте) и «Аудитория медиа» (тут предусматривается анализ типологии

восприятия аудитории, ее степени подверженности воздействиям со стороны «Агентства» и т.д.). Собственно, те же ключевые понятия медиа анализирует и медиакритика, обращаясь при этом как к профессиональной, так и к самой широкой аудитории. Вот почему так важен прочный мост между медиакритикой и медиапедагогикой.

Применительно к развитию медиаобразования в высшей школе особую значимость и перспективность имеет утверждение и регистрация новой специализации «Медиаобразование» (государственный номер этой специализации, предназначенной для внедрения в педагогических вузах - 03.13.30) учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования Российской Федерации в июне 2002 года.

Примечания

1. Арапов М.В. Интернет-ресурсы для системы социально-гуманитарного образования в России//Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: состояние, проблемы, перспективы. – М.: Логос, 2001. – С. 94-105.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. – 352 с.
3. Вартанова Е.Л. Современная медиаструктура//Средства массовой информации постсоветской России. М., 2002. С. 23.
4. Гершунский Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века?//Педагогика. – 2001. - № 10. – С. 3-12.
5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М., 2000. – С.19.
6. Ефимов В.С. Педагогическое образование в России: современное состояние, проблемы, перспективы//Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: состояние, проблемы, перспективы. – М.: Логос, 2001. – С. 166-177.
7. Ключарев Г.А. Образование взрослых и демократия в информационном российском обществе//Россия-2001: Новые тенденции политического, экономического и социального развития. – М., 2002. – С.188-194.
8. Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. – Ростов: Изд-во Международного ин-та журналистики и филологии, 2002. – 272 с.
9. Махмутов М.И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления//Педагогика. – 2001. - № 10. – С.91-100.
10. Овсянников А.А. Востребованность гуманитарных ценностей современным российским обществом//Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: состояние, проблемы, перспективы. – М.: Логос, 2001. – С. 16-23.
11. Смирнов С.А. Практикуемые модели социально-гуманитарного образования//Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: состояние, проблемы, перспективы. – М.: Логос, 2001. – С. 51-58.
12. Смирнов С.А. Содержательные (парадигмальные) аспекты высшего социально-гуманитарного образования//Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: состояние, проблемы, перспективы. – М.: Логос, 2001. – С. 59-69.
13. Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
14. Ходнев А.С. Реформа и цели высшего образования//Россия-2001: Новые тенденции политического, экономического и социального развития. – М., 2002. – С.167-173.
15. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.

2. Учебные программы по медиаобразованию в вузах: сравнительный анализ

Комплекс программ профессиональной специализации будущих журналистов, обучающихся в МГУ или других классических университетах, будущих кинематографистов (ВГИК и другие вузы экранных искусств), рассчитан как на то, чтобы дать студентам объемные знания в области медиакультуры, истории журналистики, киноискусства, телевидения, так и на то, чтобы практически подготовить их к дальнейшей работе (в прессе, на телевидении и радио, в кино, в интернетных порталах) в области сценарного, режиссерского, операторского, журналистского, редакторского мастерства. Вполне естественно, что данные учебные программы не предусматривают разделов, направленных на обучение студентов медиапедагогике. В качестве наиболее характерного примера такого типа рассмотрим программы, подготовленные преподавательским коллективом факультета журналистики МГУ (18).