



Медийно-информационная грамотность в России: дорога в будущее

Министерство культуры Российской Федерации
Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям
Комиссия Российской Федерации по делам ЮНЕСКО
Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех»
Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества

Медийно-информационная грамотность в России: дорога в будущее

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
«Медиа- и информационная грамотность в
информационном обществе»
(Москва, 24–27 апреля 2013 г.)

Издание второе, расширенное и дополненное

Москва
2015

УДК 008:004
ББК 78.07
М 42

Издание подготовлено Межрегиональным центром библиотечного сотрудничества (МЦБС) при поддержке Министерства культуры Российской Федерации и Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям

М 42 Медийно-информационная грамотность в России: дорога в будущее. Сборник материалов Всероссийской научно- практической конференции «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе» (Москва, 24–27 апреля 2013 г.)/Сост. Е. И. Кузьмин, И. В. Жилавская, Д. Д. Игнатова, под ред. И. В. Жилавской. – М.: МЦБС, 2014. – 232 с.

В сборник вошли материалы Всероссийской конференции «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе», состоявшейся в Москве 24–27 апреля 2013 г. в рамках председательства России в Межправительственном совете Программы ЮНЕСКО «Информация для всех».

Издание предназначено для теоретиков и практиков в различных областях российского информационного пространства – вузовских преподавателей, научных работников, медиапедагогов, библиотекарей, представителей массмедиа.

Ответственность за подбор фактических данных, предоставленных для публикации, несут авторы. Их мнение может не совпадать с точкой зрения издателя.

УДК 008:004
ББК 78.07

ISBN 978-5-91515-051-6

© МЦБС, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
В.В. Григорьев, Е.И. Кузьмин. Медиа-и информационная грамотность: новое понятие, контекст, всероссийская конференция	5
Приветствия организаторам и участникам конференции	12
<i>М. В. Сеславинский</i> , руководитель Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям.....	12
<i>А. Н. Горбенко</i> , заместитель Мэра Москвы в Правительстве Москвы.....	13
<i>Г. Э. Орджоникидзе</i> , ответственный секретарь Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО.....	15
<i>Дендев Бадарч</i> , директор Бюро ЮНЕСКО в Москве	16
<i>Е. Л. Кудрина</i> , ректор Кемеровского государственного университета культуры и искусств.....	18
<i>В. Д. Нечаев</i> , ректор Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова.....	20
Медиа- и информационное пространство: новые теории и смыслы	22
<i>И. М. Дзялошинский</i> . Медиа и информация: пространственный подход.....	22
<i>Е. Л. Вартанова</i> . Цифровое общество: новые приоритеты СМИ и активные аудитории.....	35
<i>А.В. Шариков</i> . О взаимосвязи медиакультуры и медиаобразования	48
<i>И. В. Жилавская</i> . Медиа-информационная грамотность: новый концепт	58
<i>Н. И. Гендина</i> . Информационная и медиаграмотность в России: результаты исследования, выполненного по заказу ЮНЕСКО	67
<i>Е. А. Бондаренко</i> . Медиаобразование: шаг в будущее. Исследования лаборатории медиаобразования ИСМО РАО	85
<i>С. Г. Корконосенко</i> . Личность в медиаполисе: свобода и регулирование	93
Медиа- и информационная грамотность: стратегии и технологии	103
<i>И. А. Фатеева</i> . Переформатирование российского медиаобразования как насущная педагогическая задача	103
<i>А. Н. Дулатова</i> . Стратегические приоритеты компетентностного подхода к образованию	111
<i>М. В. Кузьмина</i> . Медиацентр современной школы как среда формирования медиа- и информационной культуры учащихся	116

<i>С. И. Гудилина.</i> Система работы в области интегрированного медиаобразования на базе московской инновационной площадки	123
<i>Т. И. Мясникова.</i> О научно-методическом обеспечении модуля развития медиакомпетентности.....	129
<i>Т. Н. Владимирова.</i> Технология «Мастерские» как форма организации медиаобразовательной деятельности факультета журналистики МГГУ им. М.А.Шолохова.....	135
<i>М. Г. Вохрышева.</i> Медиа- и информационная грамотность: библиографические средства формирования.....	142
<i>Г. Г. Калинина.</i> Формирование информационной грамотности в системе профессиональной и социальной реабилитации людей с ОВЗ: из опыта работы Национальной библиотеки Удмуртской Республики.....	148
<i>Е. Л. Кудрина.</i> Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и Кемеровский государственный университет культуры и искусств: грани сотрудничества в сфере формирования информационной культуры личности, медиа- и информационной грамотности	152
<i>Медиа- и информационная грамотность в условиях трансформации медиасреды</i>	157
<i>Г. В. Солдатова, Е. И. Рассказова.</i> Цифровая компетентность российских подростков и столкновение с онлайн-рисками	157
<i>А. В. Онкович.</i> Медиаобразование в использовании интегрированного пространства знаний.....	171
<i>О. К. Громова.</i> Федеральный образовательный стандарт среднего образования и медиа-информационная грамотность: тара и упаковка	177
<i>Е. Н. Ежова.</i> Информационная безопасность как фактор формирования медиакультуры в условиях локальной полиэтничной среды.....	188
<i>А. Р. Кантор.</i> Телевизионная медиаграмотность как фактор формирования информационной культуры образовательного сообщества: проблемы и практики	196
<i>М. А. Мясникова.</i> Изменение зрительских функций в условиях трансформации медиасреды.....	203
<i>С. М. Конюшенко.</i> О культуре доверия в сетевой образовательной коммуникации.....	210
<i>Ю. В. Айгистова.</i> Особенности просмотра мультфильмов российскими детьми младшего дошкольного возраста.....	215
<i>Итоговый документ конференции «Медийно-информационная грамотность в России: дорога в будущее».....</i>	226

ВВЕДЕНИЕ

Медиа- и информационная грамотность: новое понятие, контекст, всероссийская конференция

Формирование медиа- и информационной грамотности населения – это новое направление деятельности, активно развиваемое в политике и на практике во многих странах мира, которые всерьез задумываются о том, что быстрые изменения информационной среды и неконтролируемый экспоненциальный рост объемов информации оказывают всё более сильное (и пока малоизученное) влияние на сознание и поведение людей, на всю нашу жизнь.

Для того чтобы благополучно существовать в этой новой медиа- и информационной среде, успешно в ней функционировать, находить эффективные решения проблем во всех сферах жизнедеятельности, отдельные граждане, их сообщества и целые нации должны обладать рядом важных компетенций, которые позволяют искать информацию, критически её оценивать, создавать новую информацию и новые знания, используя при этом доступные инструменты и форматы, а также распространять информацию и знания по разнообразным каналам.

Владение подобными компетенциями, которые объединяет новый термин «медиа- и информационная грамотность», открывает новые возможности для повышения качества жизни. Такая грамотность обеспечивает усиление социальной интеграции и позволяет сократить разрыв между информационно бедными и информационно богатыми людьми, сообществами и странами.

Под медиа- и информационной грамотностью сегодня всё больше понимается совокупность установок, знаний, умений и навыков, которые позволяют человеку определять, когда и какая информация требуется, где и как ее можно получить, как следует ее оценивать, систематизировать и использовать в соответствии с правовыми и этическими нормами.

Медиа- и информационная грамотность обеспечивает гражданам возможность получить сведения о функциях медиа- и информационных систем, а также об условиях реализации этих функций. Она помогает людям, а также общественным институтам и организациям решать технологические, экономические и социальные проблемы, позволяет защититься от негативных воздействий.

Медиа- и информационная грамотность выходит за рамки владения коммуникационными и информационными технологиями и включает навыки критического мышления, осмысления и интерпретации информации в различных областях профессиональной, образовательной и общественной деятельности.

Медиа- и информационная грамотность предполагает умение работать с любыми источниками информации (устными, письменными, аналоговыми

и электронными/цифровыми), а также со всеми видами и типами информационных ресурсов.

Все эти положения были выработаны в ходе Международной конференции «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания», которая прошла в 2012 году в Москве под эгидой ЮНЕСКО, ИФЛА и Правительства России в рамках председательства России в Межправительственном совете Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», и легли в основу заключительного документа этого форума – Московской декларации о медиа- и информационной грамотности.

Это была первая в мире международная конференция, в которой участвовали специалисты из 40 стран, представлявшие две сферы, которые прежде практически во всём мире развивались изолированно: сферу информационной грамотности и сферу медиаобразования. Эта конференция и ее итоговый документ стали поворотным пунктом в развитии этой важной деятельности в рамках впервые разработанной объединённой концепции медиа- и информационной грамотности – в марте 2013 года ЮНЕСКО и Альянс цивилизаций ООН объявили, что намерены строить свою дальнейшую работу в этой сфере на основе определений, идей и положений данного документа.

Продолжением деятельности в России по осмыслению новой реальности и новых задач в этой сфере стало проведение Всероссийской конференции «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе», которая впервые в нашей стране объединила представителей сферы формирования информационной грамотности и специалистов в области медиаобразования. Конференция прошла в Москве 24–27 апреля 2013 года в Доме русского зарубежья имени А. Солженицына.

Организаторами первой внутрироссийской конференции, как и предшествовавшей ей международной, выступили Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества (МЦБС) при поддержке Министерства культуры Российской Федерации и Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям.

Цели конференции были сформулированы следующим образом:

- повышение осознания важности, масштаба и остроты проблем формирования медиа- и информационной грамотности на различных уровнях (политическом, управленческом, теоретическом, практическом) в сферах образования, науки, культуры, СМИ, коммуникации, а также среди широкой общественности;

-
- выявление приоритетных проблемных областей и определение политических и профессиональных стратегий в сфере продвижения медиа- и информационной грамотности;
 - содействие активизации деятельности и интеграции усилий заинтересованных сторон в сфере продвижения медиа- и информационной грамотности;
 - содействие разработке теории, стандартов, индикаторов и учебных программ в сфере медиа- и информационной грамотности;
 - выявление и распространение успешного опыта в перечисленных выше областях.

Открывая конференцию, заместитель руководителя Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям В. В. Григорьев, подчеркнул, что усложняющееся информационно-медийное пространство порождает необходимость в появлении нового понимания грамотности, которое предполагает объединение навыков коммуникации и работы с информацией. Оба вида грамотности – информационная и медийная – являются жизненно важными.

Заместитель министра связи и массовых коммуникаций А. К. Волин отметил, что мы живем уже не в информационном, а в постинформационном мире, в котором главная проблема состоит не в получении информации, а в ее правильном отборе, в том, чтобы научиться отделять информацию от мнения. Причем приобретение таких навыков, по его мнению, должно продолжаться всю жизнь.

Приветствия в адрес конференции направили руководитель Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям М. В. Сеславинский, заместитель Мэра Москвы А. Н. Горбенко, ответственный секретарь Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО Г. Э. Орджоникидзе, директор Бюро ЮНЕСКО в Москве Д. Бадарч.

С приветственным словом на открытии конференции выступили генеральный директор Российской национальной библиотеки А. В. Лихоманов, ректор Московского государственного гуманитарного университета имени М.А.Шолохова В. Д. Нечаев, ректор Кемеровского государственного университета культуры и искусств Е. Л. Кудрина.

На первом пленарном заседании, которое вел В. В. Григорьев, были представлены следующие доклады:

- *Медиа- и информационная грамотность в современном мире* (Е. И. Кузьмин, председатель Межправительственного совета и Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», президент МЦБС; Т. А. Мурована, ответственный секретарь Российского

комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», координатор проектов МЦБС);

- *Цифровое общество: новые образовательные приоритеты* (Е. Л. Вартанова, декан факультета журналистики Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова);
- *News Literacy в цифровом мире: зачем ликвидировать новостную неграмотность* (А. Г. Качкаева, декан факультета медиакоммуникаций Национального исследовательского университета – Высшей школы экономики);
- *Каталог навыков медиа- и информационной грамотности* (Я. Липшиц, президент Фонда «Modern Poland Foundation», Варшава, Польша).

Пленарное заседание «Мир медиа: расширяющаяся вселенная», которое вела ответственный секретарь Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» Т. А. Мурована, включило следующие выступления:

- *Медиаполис как новая среда обитания для медийной личности* (С. Г. Корконосенко, заведующий кафедрой теории журналистики и массовых коммуникаций, заместитель директора по научной работе Высшей школы журналистики и массовых коммуникаций Санкт-Петербургского государственного университета);
- *Телевидение и медиапотребление* (В. П. Коломиец, профессор Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова);
- *Экология медиaprостранства* (И. М. Дзялошинский, профессор Национального исследовательского университета – Высшей школы экономики, заведующий лабораторией бизнес-коммуникаций);
- *О взаимосвязи медиакультуры и медиаобразования* (А. В. Шариков, профессор Национального исследовательского университета – Высшей школы экономики).

Аналізу внутренних особенностей мира медиа были посвящены выступления, прозвучавшие в ходе сессии, которую вела декан факультета медиакоммуникаций Национального исследовательского университета – Высшей школы экономики А. Г. Качкаева:

- *Стереотипы массового сознания на телеэкране и восприятия сельской аудитории* (А. А. Новикова, профессор Национального исследовательского университета – Высшей школы экономики);

-
- *Информационная и медиаграмотность в России: результаты исследования* (Н. И. Гендина, директор НИИ социальной сферы Кемеровского государственного университета культуры и искусств);
 - *Информационная безопасность как фактор формирования медиакультуры в условиях локальной полиэтничной среды* (Е. Н. Ежова, заведующая кафедрой средств массовой информации Северо-Кавказского федерального университета);
 - *Восприятие медиaproдуктов российскими детьми младшего дошкольного возраста* (Ю. В. Айгистова, магистрант факультета медиакоммуникаций Национального исследовательского университета – Высшей школы экономики).

Заместитель директора по взаимодействию с органами государственной власти «Google Россия» К. А. Карякина и руководитель отдела Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании С. Ю. Князева познакомили участников конференции с примерами использования международного опыта в России.

Отдельное заседание, которое вела главный редактор журнала «Университетская книга» Е. Н. Бейлина, было посвящено результатам работы исследователей в сфере медиа- и информационной грамотности:

- *От цифровой компетентности к цифровому гражданству* (Г. В. Солдатова, заместитель заведующего кафедрой психологии личности Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова);
- *О состоянии и новых возможностях развития медиасреды подрастающего поколения России* (С. Б. Цымбаленко, президент творческого объединения ЮНПРЕСС);
- *О культуре доверия в сетевой образовательной коммуникации* (С. М. Конюшенко, заведующая лабораторией информационно-образовательных технологий Балтийского федерального университета им. И. Канта);
- *Медиаобразование: шаг в будущее. Исследования лаборатории медиаобразования Института содержания и методов обучения РАО* (Е. А. Бондаренко, заведующая лабораторией медиаобразования Института содержания и методов обучения Российской академии образования).

Задачи, роль и функции институтов и инструментов медиа- и информационной грамотности обсуждались на пленарном заседании, которое вел начальник отдела книжных ярмарок и пропаганды чтения Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям А. Н. Воропаев:

-
- *Медиа-информационная грамотность: подмена понятий* (И. В. Жиллавская, заведующая кафедрой журналистики и медиаобразования Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова);
 - *Переформатирование российского медиаобразования как насущная педагогическая задача* (И. А. Фатеева, заведующая кафедрой журналистики и медиаобразования Челябинского государственного университета);
 - *Центр медиаторчества современной школы как среда формирования медиа-информационной культуры учащихся* (М. В. Кузьмина, преподаватель Института развития образования Кировской области);
 - *Система работы в области медиаобразования на базе московской инновационной площадки* (С. И. Гудилина, ученый секретарь Института содержания и методов обучения Российской академии образования);
 - *Читательская и медиа-информационная грамотность подрастающего поколения* (В. П. Чудинова, заведующая отделом социологических исследований Российской государственной детской библиотеки);
 - *Роль специализированной библиотеки в формировании информационной грамотности незрячих пользователей* (Е. В. Захарова, заместитель директора Российской государственной библиотеки для слепых);
 - *Профессионально-ориентированное медиаобразование в Украине* (А. В. Онкович, заведующая отделом теории и методологии гуманитарного образования Института высшего образования Национальной академии наук Украины).

Все выступавшие подчеркивали, что информация и знания – это ресурсы стратегической значимости. Долгое время сферы информационной грамотности и медиаобразования развивались независимо одна от другой, не пересекаясь; специалисты спорили о том, что первично – медиа или информация, каналы передачи информации или контент. Сегодня стало очевидно, что необходима интеграция обоих подходов. Одной медиаграмотности, или информационной грамотности, или ИКТ-грамотности недостаточно для того, чтобы люди, сообщества и страна в целом могли бы использовать преимущества информационного общества для повышения уровня жизни и для развития.

Конференция показала, что продвижению и развитию медиа- и информационной грамотности в России препятствует целый ряд причин:

- отсутствие в профессиональных средах согласия в понимании сущности информационного и медиаобразования;
- отсутствие в нашей стране целостной государственной политики в области медийной и информационной грамотности;

-
- разноуровневость и различная степень развития инфраструктуры информационной подготовки в регионах России;
 - стихийность и факультативность информационного и медиаобразования в образовательных учреждениях России;
 - дефицит квалифицированных специалистов, призванных обеспечивать подготовку граждан;
 - дефицит учебно-методических изданий, необходимых для обучения и информационной подготовки граждан.

На заключительном пленарном заседании, ведущими которого выступили Е. И. Кузьмин и Т. А. Мурована, участники подвели итоги конференции и обсудили проект итогового документа.

Участники конференции согласились с пониманием интегративного термина «медиа- и информационная грамотность», сформулированного в Московской декларации о медиа- и информационной грамотности (2012 г.), и при этом договорились использовать в дальнейшем следующее его написание на русском языке – «медийно-информационная грамотность».

Во время конференции работала выставка изданий Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и МЦБС, посвященных вопросам, связанным с темой этого форума. Культурная программа конференции включила концерт фортепьянной музыки, подготовленный доцентом музыкального факультета Московского государственного педагогического университета И. Я. Шубиной и ее выпускниками – лауреатами международных конкурсов Ириной Левиной, Сергеем Хохловым, Марией Бузаверовой и Динарой Вафиной.

Конференция объединила 130 участников – представителей органов власти, ведущих ученых и практиков в сфере образования, науки, СМИ, информационно-библиотечного дела, заинтересованных в продвижении медийной и информационной грамотности в России на различных уровнях в сферах образования, науки, культуры, СМИ, коммуникации, а также среди широкой общественности. Гостями конференции были видные эксперты из Польши и Украины.

В настоящий сборник включены ранее не публиковавшиеся доклады и статьи участников этого форума, а также его итоговый документ, получивший символическое название «Медийно-информационная грамотность в России: дорога в будущее».

В. В. Григорьев, заместитель руководителя Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям

Е. И. Кузьмин, председатель Межправительственного совета и Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», президент МЦБС

ПРИВЕТСТВИЯ ОРГАНИЗАТОРАМ И УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ

Приветствие руководителя Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям М. В. Сеславинского

Уважаемые коллеги! Друзья!

От имени Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям приветствую вас на Всероссийской конференции «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе»!

Для того чтобы находить эффективные решения проблем во всех сферах жизнедеятельности, сегодня необходимо обладать рядом важных компетенций, которые позволяют более эффективно искать информацию, критически ее оценивать, создавать новые знания, а также распространять информацию и знания по разнообразным каналам. Владение подобными компетенциями открывает новые возможности для повышения качества жизни, в частности, позволяет сократить разрыв между информационно бедными и информационно богатыми людьми, сообществами и странами.

В июне минувшего года прошла Международная конференция «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания», на которой представителями 40 стран мира была принята «Московская декларация о медиа- и информационной грамотности». А уже в марте этого года ЮНЕСКО и Альянс цивилизация ООН объявили, что на основе определений, идей и положений этого документа намерены строить свою дальнейшую работу. Думается, логичным продолжением деятельности в этом важном и актуальном направлении станет Всероссийская конференция «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе».

Желаю Конференции успешной работы, а ее участникам – интересных дискуссий, профессиональных и творческих успехов!

Приветствие заместителя Мэра Москвы в Правительстве Москвы А. Н. Горбенко

Уважаемые друзья, коллеги!

От имени Правительства Москвы приветствую организаторов, участников и гостей Всероссийской научно-практической конференции «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе» в рамках программы ЮНЕСКО «Информация для всех».

Москву называют российской информационной столицей: помимо городских медиакомпаний в столице работают редакции федеральных печатных и электронных средств массовой информации, основные российские информационные агентства. Поэтому вопросы информационной грамотности, повышения образовательного и культурного уровня горожан постоянно находятся в поле зрения Правительства Москвы. Особое внимание при этом уделяется мероприятиям в рамках программы поддержки чтения, выпуска качественной литературы и социально значимых средств массовой информации.

Очевидно, самое ценное в современном мире – это достоверная информация и личное время. Информационная грамотность предполагает умение работать со всеми видами типичных информационных ресурсов. При этом освоение современных технологий коммуникации, умение быстро получать информацию с различных устройств – несомненно, лишь часть задачи.

Важно воспитывать, прежде всего, у молодого и подрастающего поколения навыки критического мышления и анализа, умение отличать информацию от мнения, субъективное от объективного; определять надежные источники; понимать, как создается и подается информация в современном мире, как формируется общественное мнение. На это направлен проект «Пресса в образовании», который в качестве эксперимента реализуется в ряде городских школ в настоящее время. В его основе лежит многолетний опыт международного проекта “Newspapers in Education” Всемирной новостной и газетной ассоциации WAN-IFRA, который помогает школьникам ориентироваться в современном медиамире, грамотно воспринимать информацию.

Газеты и журналы используются на уроках в старших классах московских школ не только как источник дополнительных актуальных материалов, но и как повод для живого диалога учителя и учеников по темам, которые по тем или иным причинам выпадают из традиционной школьной программы – от этики человеческих отношений до политики, от современной экономики до межнациональных вопросов, от вопросов жизни города до общения внутри коллектива.

Опыт такого рода проектов важен для использования в сферах образования, культуры, медиа при формировании и развитии информационной грамотности в обществе. Уверен, что конференция в Москве поможет определить приоритетные задачи и профессиональные подходы, а также объединить усилия в этом направлении.

Желаю вам плодотворных дискуссий и достижений в столь важном деле!

**Приветствие ответственного секретаря
Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО
Г. Э. Орджоникидзе**

Искренне рад приветствовать организаторов и участников Всероссийской конференции «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе».

Формирование медиа- и информационной грамотности населения – это новое направление деятельности, активно развиваемое в политике и на практике в ведущих странах мира. Понятие медиа- и информационной грамотности выходит за рамки коммуникационных и информационных технологий и включает в себя навыки критического мышления, осмысления и интерпретации информации в различных профессиональных и образовательных областях. Медиа- и информационная грамотность предлагает оперирование всеми типами информационных ресурсов – устными, письменными и мультимедийными.

Безусловно, в деле изучения медиа- и информационной грамотности достигнуты определенные положительные результаты, и в этом заслуга многих из вас. Но, наверно, еще больше предстоит сделать.

Особый вклад в эту работу вносит Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», который в рамках председательства России в Межправительственном совете Программы «Информация для всех» в июне 2012 года в Москве провел международный форум специалистов в области медиа- и информационной грамотности, завершившийся принятием Московской декларации о медиа- и информационной грамотности, на основе которой ЮНЕСКО и Альянс цивилизаций ООН намерены строить свою дальнейшую деятельность.

Уверен, конференция позволит развить достигнутые успехи, повысить общественное сознание данной проблемы, определить политические и профессиональные стратегии в сфере продвижения медиа- и информационной грамотности, выявить приоритетные области и распространить передовой опыт.

Желаю участникам конференции успешной, плодотворной работы, творческих успехов и реализации намеченных планов.

Приветствие директора Бюро ЮНЕСКО в Москве, представителя ЮНЕСКО в Азербайджане, Армении, Беларуси, Республике Молдова и Российской Федерации Дендева Бадарча

Уважаемые участники, дамы и господа!

От имени Бюро ЮНЕСКО в Москве и Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО ЮНЕСКО) я рад приветствовать собравшихся в этом зале экспертов в области медиаобразования – участников Всероссийской научно-практической конференции «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе».

Медиа и информационная грамотность является одним из приоритетных направлений деятельности ЮНЕСКО с 1982 г. За эти годы понятие «медиа» претерпело значительные изменения, что было отмечено на конференции ЮНЕСКО (Вена, 1999 г.): оно перестало ограничиваться прессой, кино, радио и телевидением, а расширилось и включило в себя весь «печатный мир и графику, аудио, фотографии и видео изображения, доставленные потребителю с помощью любых технологий» (Рекомендации Венской конференции «Образование для века медиа и цифровой эпохи», адресованные ЮНЕСКО, 18-20 апреля 1999 г.). В Пражской декларации ЮНЕСКО (2003 г.) информационная грамотность была признана основным правом человека и «необходимым условием для эффективного участия в информационного общества».

Продвижение медийной и информационной грамотности является одним из основных направлений деятельности ИИТО ЮНЕСКО. Институт подготовил теоретическую монографию «Медийная грамотность и новый гуманизм». Институт подготовил перевод подготовленной ЮНЕСКО программы обучения педагогов «Медийная и информационная грамотность» на русский язык и опубликовал русскую версию. В 2012 году ИИТО ЮНЕСКО опубликовал учебник «Педагогические аспекты формирования медийной и информационной грамотности» для педагогических вузов.

Бюро ЮНЕСКО в Москве и ИИТО ЮНЕСКО не первый год сотрудничают с Российским комитетом Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и Межрегиональным центром библиотечного сотрудничества. Для обсуждения подходов к адаптации учебной программы ЮНЕСКО по медийной и информационной грамотности для педагогов в России были организованы международное совещание экспертов в декабре 2011 г. и круглый стол «Инструменты развития медиа- и информационной грамотности. Проблемы региональной адаптации Учебной программы ЮНЕСКО по медийной и информационной грамотности для преподавателей» в рамках международной

конференции «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания» (24-28 июня 2012 г.). Участники этих мероприятий обсудили методы адаптации разработанных программ к региональным культурным особенностям.

Я хочу пожелать участникам конференции плодотворных дискуссий, которые позволят определить стратегии продвижения медийной и информационной грамотности и разработать новые подходы к формированию медийной и информационной грамотности населения на протяжении всей жизни.

Благодарю за внимание.

Приветствие ректора Кемеровского государственного университета культуры и искусств Е. Л. Кудриной

Уважаемые коллеги!

От имени Кемеровского государственного университета культуры и искусств искренне приветствую вас на Всероссийской конференции «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе».

Сегодня наш вуз выступает в роли стартовой площадки по многим проблемам культуры и образования в новых глобализационных и интеграционных условиях развития современного мира.

Одним из значимых и приоритетных направлений интенсивной работы по формированию нового имиджа университета является его участие в реализации Программы ЮНЕСКО «Информация для всех». Оно началось с 2000 года после создания в результате совместного решения Министерства культуры РФ, Администрации Кемеровской области, Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и Кемеровского государственного университета культуры и искусств в структуре вуза Научно-исследовательского института информационных технологий социальной сферы (НИИ ИТ СС).

Мы живем и работаем в Кузбассе. Кузбасс богат не только углем, его высшей ценностью являются, прежде всего, люди, чьим трудом и талантом в суровых погодных условиях созданы могучая индустриальная база, самобытная культура и искусство, в том числе и коренных народов региона – шорцев и телеутов. Кузбасс – это регион, удаленный от крупнейших образовательных, информационных и культурных центров национального и мирового уровня. В условиях глобализации проблема сохранения самобытности отдельных народов, регионов и их культур становится всё более актуальной. Именно в Программе ЮНЕСКО «Информация для всех» мы увидели большие возможности как для развития вуза и создания его нового имиджа, так и для популяризации нашего уникального сибирского края.

Активное взаимодействие с Российским комитетом Программы ЮНЕСКО, которому принадлежит инициатива привлечения Университета к осуществлению масштабной международной программы, способствует в течение двенадцати лет выстраиванию партнерских отношений на региональном, всероссийском и международном уровнях.

Биполярное («Информация для нас» и «Информация о нас») понимание Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» позволяет НИИ ИТ СС, с одной стороны, плодотворно заниматься подготовкой различных социаль-

ных и профессиональных групп населения (школьников, студентов, аспирантов, учителей, библиотекарей) в области поиска, анализа и использования информации как важнейшего жизненного ресурса и формирования информационной культуры как особой грани культуры современного человека, с другой стороны, показать, что жители отдаленного региона, каким является Кузбасс, не только потребляют информацию, но и выступают ее творцами. Деятельность НИИ ИТ СС – многогранна. Но комплексно она просматривается при проведении информационно-просветительской акции «Дни Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» в Кузбассе». Эта акция включает научные конференции и семинары, круглые столы, дискуссии, мастер-классы, презентации практических разработок сотрудников и студентов, а также арт-проекты (театрализованные представления, выставки плакатов, фотографий и т.п.).

Особая ценность Программы состоит в том, что она позволила Университету воедино соединить триаду основных направлений его деятельности: образования, науки и творчества.

Функционирование НИИ ИТ СС в структуре творческого вуза, в котором работает немало талантливых музыкантов, актеров, режиссеров, хореографов, дизайнеров, наложило отпечаток на способы, с помощью которых мы продвигаем идеи Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и ищем новых социальных партнеров для ее реализации. Гуманистическая направленность Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», ее нацеленность на человека позволила обеспечить синтез науки и творчества. Яркой иллюстрацией этого синтеза является арт-проект «Идеи Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» в зеркале искусства».

Реализация данного проекта лежит в плоскости проблем, рассматриваемых на Всероссийской конференции «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе», поэтому участие в ней мы расцениваем как очередной важный шаг к расширению круга новых партнеров на региональном, всероссийском и международном уровнях, к открытию для Университета новых горизонтов научной, образовательной и творческой деятельности.

Желаю всем успешной и плодотворной работы!

Приветствие ректора Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова В. Д. Нечаева

Медийное и информационное образование, по нашему мнению, это те базовые компетенции, которыми сегодня должны обладать все специалисты, выходящие из стен высших учебных заведений. Медиа-информационные знания, умения и навыки неотъемлемым образом входят в понятие «гуманитарные знания». Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова видит себя в будущем одним из лидеров российского и мирового образования в сфере прикладного применения гуманитарного знания. В этой связи мы понимаем свою роль и миссию в развитии наук, культуры, экономики, политики, а также реализации конкурентоспособных образовательных программ в области гуманитарных технологий.

Определение роли и миссии МГГУ им. М.А.Шолохова основывается на признании того, что фундаментальную основу экономического, социально-го, политического развития современных обществ представляет Человек с присущими ему способностями и качествами. Это существенно увеличивает значение гуманитарного знания в современном мире и необходимость его прикладного использования с целью развития человеческого потенциала и гармонизации общественных отношений с помощью медитехнологий. Таким образом, возникает системный запрос современных обществ на развитие медиаобразования.

Лидерство в сфере гуманитарных технологий соответствует истории развития МГГУ им. М.А.Шолохова, его научному и образовательному потенциалу. В этом контексте совершенно органично вписывается в нашу стратегию идея развития медиа-информационной грамотности и медиаобразования. И наш вуз, как один из лидеров этого направления в России, уже многое сделал за последние годы. У нас открыта первая в Российской Федерации кафедра журналистики и медиаобразования, мы первыми открыли магистерскую программу по медиаобразованию. На факультете журналистики реализуется уникальная медиаобразовательная технология «Мастерские», организуются многочисленные медиаобразовательные проекты. Для успешного решения поставленных задач в университете создан и развивается Центр мультимедийной журналистики, который призван стать медиаобразовательной площадкой университета.

По направлению медиаобразования наш вуз тесно сотрудничает с Российским комитетом Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и Институтом ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. Совместными усилиями мы участвуем в международной программе разра-

ботки учебных программ по медиаобразованию, осуществляем переводы зарубежной литературы по данной тематике, проводим всероссийские конференции, издаем сборники статей, выпускаем электронный журнал «Медиа. Информация. Коммуникация».

Конференция по проблемам медийной и информационной грамотности предоставляет ее участникам возможность для конструктивного обмена мнениями по вопросам медиаобразования, выработки общих подходов и создания целостной и многоуровневой концепции.

МЕДИА- И ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО: НОВЫЕ ТЕОРИИ И СМЫСЛЫ

Иосиф Михайлович Дзялошинский,

*профессор Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики»*

Медиа и информация: пространственный подход

Методологические парадигмы медиаисследований

Значительный рост интереса к исследованию массовых коммуникационных процессов является одной из характерных особенностей развития современной гуманитарной науки. В настоящее время исследовательские практики в сфере медиа опираются на несколько устойчивых методологических парадигм. В числе основных можно назвать следующие.

Политико-идеологический (ресурсный) подход. Сторонники этого подхода рассматривают медиа как специфический ресурс, владение которым позволяет реализовывать различные политические и идеологические цели. Соответственно, происходящие в медиа процессы должны быть описаны как процессы получения, распределения, перераспределения и потребления специфических ресурсов в пространстве человеческих отношений. Наиболее интересным вопросом в этом контексте является вопрос доступности информации. Очевидно, что именно объем и качество получаемой информации, то есть доступ к информационным источникам, является наиболее ясным критерием, на основании которого можно дифференцировать субъектов информационных отношений.

Именно доступ к информации является индикатором информационного статуса и всегда означает некое преимущество над кем-то; обладание информацией и даже просто обладание возможностью получения информации предполагает наличие субъектов, лишенных этой возможности. В этом случае информационная стратификация (иерархически упорядоченное информационное неравенство), о которой речь пойдет ниже, предстает в виде вершины, на которую взбираются одиночки.

Из такой логики анализа естественно вырисовываются информационные страты (слои), определяемые с помощью количественных сравнений: высшая, средняя, низшая.

Коммуникативный подход. Медиа рассматривается как совокупность схем, предписаний, конвенций, фреймов, матриц, определяющих процессы создания, восприятия и понимания смыслов, которыми обмениваются участники коммуникации.

Медиалингвистический подход. Медиалингвистический подход рассматривает медиа как совокупность медийных текстов, дискурс. Предмет интереса сторонников медиалингвистического подхода – методы анализа текстов массовой информации, особенности медиаречи, исследование возможностей воздействия на индивидуальное и массовое сознание.

Системно-структурный подход. Медиа понимается как институциональная сфера, социальное поле, система средств массовой коммуникации. Понимаемые таким образом медиа могут быть структурированы по разным основаниям. Например, если в качестве критерия взять собственника, владельца, то отчетливо выделяются государственные медиа, коммерческие медиа и медиа некоммерческого сектора (гражданское медиа). С точки зрения используемых технологий выделяются традиционные медиа, так называемые новые медиа и интегрированные медиа.

Территориальный подход. Медиа характеризуется как медийный рынок или информационное пространство региона (города, страны). С точки зрения охватываемой территории можно выделить федеральные, региональное, местные медиа.

Технологический подход. Весьма популярна точка зрения, согласно которой медиа описывается как совокупность баз и банков данных, технологий их ведения и использования, информационно-телекоммуникационных систем и сетей, функционирующих на основе единых принципов и по общим правилам, обеспечивающим информационное взаимодействие организаций и граждан, а также удовлетворение их информационных потребностей.

Медиаобразовательный подход. Медиа рассматриваются в качестве инструмента формирования социального опыта школьников и студентов, формируемого в процессе изучения истории, структуры и теории средств массовой информации; а также овладения умениями самостоятельного отбора и критического анализа информации, поступающей по различным каналам, а также самостоятельного создания ими сообщений с использованием различных знаковых систем и информационных технологий.

Возможны и другие классификации исследовательских парадигм.

Однако в исследовательском сообществе назревает ощущение необходимости поиска иных исследовательских подходов, которые позволили бы выявить такие связи и отношения в медиа, которые остаются незамечаемыми при использовании традиционных подходов. Возможным направлением обновле-

ния исследовательских парадигм является использование так называемого «пространственного подхода», с позиций которого медиа рассматриваются как некое «пространство». Три обстоятельства объясняют интерес многих медиаисследователей к понятию «медиапространство».

Во-первых, термин «медиапространство» ассоциативно не связан с нормативно-юридическими определениями и определениями смежных наук, оперирующих термином СМК (теория журналистики, PR, коммуникативистика, политология и проч.).

Во-вторых, «медиапространство», в отличие от концепта «средства массовой коммуникации» (СМК) позволяет выделить пространственные зоны, места сгущений и разрежений, построить некую топографию медиакоммуникации.

В-третьих, концепт «медиапространство» указывает на необходимость его рассмотрения как саморазвивающейся системы, отражающей те же атрибуты, что имеются у социума.

Смысловое наполнение этого понятия так или иначе связано с со смыслами, продуцируемыми категориями «медиа» и «пространство». Что касается понятия «медиа», то его смысл в последнее время более или менее установился. Это не только средства массовой коммуникации (пресса, телевидение, радио, Интернет-СМИ), но и пользовательские «новые медиа» (блоги, социальные сети, сайты и порталы), а также все технические средства производства, передачи, восприятия и потребления информации (смартфоны, ноутбуки и т.д.). Статус последних как средств «межличностной коммуникации» размывается в силу технической конвергенции «массовых» и «персональных» медиа.

Сложнее обстоит дело с понятием «пространство». На сегодняшний день есть два конкурирующих подхода. Один из них идет от древних атомистов – Демокрита, Эпикура, Лукреция, которые ввели понятие пустого пространства и рассматривали его как однородное (одинаковое во всех точках) и бесконечное. В новое время в связи с разработкой основ динамики эту концепцию развил И. Ньютон. По Ньютону, пространство есть пустое «вместилище тел», абсолютно неподвижное, непрерывное, однородное и изотропное, пронизываемое – не воздействующее на материю и не подвергающееся ее воздействиям, бесконечное; оно обладает тремя измерениями. Или, по-другому, пространство – это то «где», в котором происходят процессы и движения. Поскольку большинство гуманитариев – особенно старшего поколения – учили физику по Ньютону, то в гуманитарных исследованиях, публицистике, обыденном словоупотреблении можно обнаружить именно этот подход, согласно которому пространство – это некая пустая территория, которая заполняется различными объектами чувственного восприятия. Поэтому чаще всего, говоря о «пространстве», подразумевают место,

где что-то находится (например, информация), что-то происходит (например, коммуникация), или сцену, на которой действуют какие-то субъекты (культурное пространство – место действия духовных сил). Иногда понятие «пространство» используется для обозначения чьей-то собственности: «пространство России», «Украинское пространство».

Другая концепция пространства восходит к Аристотелю и развита Декартом и Г. Лейбницем. Особенность этой концепции состоит в том, что в ней отвергается представление о пространстве как о самостоятельной сущности, существующей наряду с материей и независимо от нее. По Лейбницу, пространство – это порядок взаимного расположения множества тел, существующих вне друг друга. Пространство есть отношение («порядок»), применимое лишь ко многим телам, к «ряду» тел. Другими словами, «пространство» как таковое не существует, оно является продуктом сознания или восприятия. Этот подход развивали Гоббс, согласно которому пространство есть лишь воображаемый образ действительной вещи, и Локк, для которого пространство есть субъективное представление, «простая идея», приобретаемая посредством чувственного восприятия вещей (осозанием и зрением) и представляющая либо расстояние между вещами, либо объем. Кант в «Критике чистого разума» представляет пространство как трансцендентальную априорную форму чувственности, то есть доопытную и от опыта не зависящую, однако необходимо во всяком опыте присутствующую.

В социологической науке также существуют два принципиально различных подхода к пониманию пространства. Основоположителем первого является Э. Дюркгейм, который заложил традицию аналитического дуализма в анализе пространства. Она заключалась в том, что физическое и социальное пространство изучались как два взаимосвязанных, но различных феномена.

Г. Зиммель использовал понятие «пространство» для описания взаимодействия людей и социальных групп друг с другом и подразумевал под ним ту сферу, которую участник общения считает своей и отделяет условной границей от сфер влияния других людей или социальных групп. При таком подходе все пространство рассматривалось как социальное, поскольку его уже было нельзя отделить от созерцающего субъекта. Этот подход успешно продолжили в своих работах П. Сорокин, Э. Гофман, П. Бергер и Т. Лукман, А. Лефевр, Э. Гидденс и др., а также такие российские ученые, как А.Г. Здравомыслов, А.А. Давыдов, Ю.П. Качанов, В.И. Добренков, А.И. Кравченко, А.Ф. Филиппов и др.

Попытку соединить воедино разные традиции анализа пространства предпринял П. Бурдьё, который утверждал, что физическое пространство является более или менее точной проекцией социального пространства. Физическое пространство при таком подходе становится формой репрезен-

тации социального пространства. По определению П. Бурдьё, социальное пространство – это «ансамбль невидимых связей, тех самых, что формируют пространство позиций, внешних по отношению друг к другу, определенных одни через другие, по их близости, соседству или по дистанции между ними, а также по относительной позиции: сверху, снизу или между, посредине». По словам Бурдьё, существует «пространство отношений, которое столь же реально, как географическое пространство». [1, С. 60]

Категория «медиапространство» в российских исследованиях

Понятия «медиапространство», «медиасреда», «медиаполе», «медиасфера» возникли в отечественном дискурсе относительно недавно, они пока еще не приобрели более или менее отчетливого смыслового наполнения и используются чаще всего в качестве синонимов. Смысловыми предшественниками этих понятий были словосочетания «информационное пространство», «информационное поле», «информационная среда», которые – очень часто с приставкой «единое» – появились в разговорах руководящих деятелей и публикациях специалистов примерно в 1992 году. Тогда резкое падение тиражей печатных СМИ, называвшихся в те времена центральными, вызвало тревогу как у руководителей этих СМИ, так и у правительственных чиновников и политических деятелей. Эта тревога, у одних связанная с потерей политического влияния, у других – с потерей доходов, трансформировалась в заботу о едином информационном пространстве. Примерно в то же время была осознана проблема потери информационного влияния России на другие страны СНГ. Появился Указ Президента РФ «Вопросы формирования единого информационно-правового пространства СНГ» (1993 г.). Возникла Межгосударственная телерадиокомпания «Мир», которая до сих пор пытается как-то сохранить нечто, называемое «единое информационное пространство СНГ».

Ни тогда, ни потом строгого определения понятию «единое информационное пространство» никто не давал. И до сих пор, хотя все эти словосочетания применяются чрезвычайно широко, их содержание почти не разработано. Без риска ошибиться, можно сделать вывод о том, что данные понятия употребляются в своем общем смысле скорее как метафоры, чем как научные термины. Впрочем, такая судьба постигла и многие другие понятия: «политическое пространство», «пространство культуры», «социальное пространство», «историческое пространство», «экономическое пространство» и т.п. Были еще более экзотические варианты приспособления понятия «пространство». Как писал Г. Гусейнов, понятие «пространство» стало модным словом философского дискурса 1990-х годов, которое обеспечивало суггестивный смысл путем отказа от требования Оккама не вводить новых сущностей.

Генетически первым понятием, которое заложило веер толкований, используемых для описания понятия «медиапространство», является понятие «информационное пространство». В качестве синонима понятию «информационное пространство» довольно часто используется понятие «информационная сфера» или «информационная среда». Так, например, А.В. Манойло пишет по этому поводу: «Информационное пространство, или инфосфера, представляет собой весьма специфическую среду... В информациологическом аспекте понимание термина «информационное пространство» базируется на определении информационной сферы». [2]

Понятия «медиасреда», «медиа сфера», «медиапространство» возникли существенно позднее своих предшественников – понятий «информационное пространство» и «коммуникационное пространство» и воспроизвели в своих дефинициях основные смыслы, присущие своим предшественникам. Например, Н.Б. Кириллова в своей книге «Медиа среда российской модернизации», опираясь на энциклопедические определения понятия «среда», дает следующее определение: «Медиа среда – это то, что нас окружает повседневно. Это совокупность условий, в контексте которых функционирует медиакультура, то есть сфера, которая через посредничество массовых коммуникаций (печать, радио, ТВ, видео, кино, компьютерные каналы, Интернет и др.) связывает человека с окружающим миром, информирует, развлекает, пропагандирует те или иные нравственно-эстетические ценности, оказывает идеологическое, экономическое или организационное воздействие на оценки, мнения и поведение людей. Словом, влияет на общественное сознание». [3]

Понятно, что толкование массмедиа лишь как окружения, а не как сферы реализации человеческой активности, уже не может удовлетворить ни исследователей, ни практиков. Хотя понятие «медиа среда» до сих пор встречается в некоторых публикациях.

На сегодняшний день какого-либо общепринятого определения понятия «медиапространство» не существует, а разброс мнений по этому поводу просто поражает. Можно выделить следующие подходы к пониманию «медиапространства».

Информационно-ноосферное понимание медиапространства. По-видимому, не без влияния идей В.И. Вернадского и Тейяр де Шардена возникла концепция информационно-коммуникационного универсума. Это понятие еще не стало общепотребительным, но уже используется в различных публикациях и даже в названиях диссертаций и книг. Чаще всего это понятие используется для обозначения всего многообразия коммуникационных отношений в обществе. И.Э. Клюканов сравнивает коммуникационный универсум с бескрайней голограммой, разные аспекты которой характеризуются разной степенью четкости.

С другой стороны, известный философ и методолог науки К. Поппер в свое время предложил для объяснения феноменов познания идею трех миров. Мир I – мир физических вещей, мир II – мир наших осознанных переживаний, мир III – мир логических содержаний, зафиксированный в виде информационных баз, книг, библиотек, способов обработки данных. С появлением работ М. Маклюэна, К. Кели, Дж. П. Барлоу, Т. Лири стало возможным говорить о специфике самоорганизации мира медиа – своеобразного мира IV, «отпочковавшегося» от миров I–III. Все большее количество исследователей приходят к мысли, что медиасистемы – это не только средства передачи информации. Они обладают собственной смыслообразующей, мирообразующей тенденцией, порождающей специфические культурные практики, для осмысления которых философам и культурологам надо искать новые языки и методы.

Исследуя этот Мир IV, В.В. Тарасенко и другие ученые выявили антропологические, институциональные и эпистемологические проблемы его самоорганизации. Показано, что в этом мире (или, в нашей терминологии, – медиапространстве) субъекты и объекты нелокальны, легко изменяемы в своих позициях. Этот мир вовсе не стремится к равновесию – он хаотичен и постоянно порождает новые коммуникационные системы, фазы устойчивости которых могут сменяться структурными катастрофами. Выявлены и сформулированы основные институциональные характеристики мира IV: интересубъективность, нормативность, объективированность.

С геополитической точки зрения медиапространство рассматривается как некая территория, на которой размещаются информационные ресурсы, источники информации, технологические системы сбора, обработки распространения информации, а также пользователи информационных ресурсов, подпадающие под юрисдикцию законодательства, действующего на этой территории. В рамках данного подхода у любого пространства есть два главных признака: быть вместилищем чего-то и иметь границы. В геополитическом понимании пространство осваивается, завоевывается, колонизируется. Поэтому так важно точно определять границы медиапространства и защищать их от посягательства враждебных сил.

Е.П. Прохоров, оценивая наработки по проблеме «информационного пространства» формулировал следующие выводы.

«Во-первых, информационное пространство (ИП) – это некая территория, где действуют СМИ, располагающие информационными ресурсами (как национальными, так и международными), обращенными к наличной потенциальной аудитории; во-вторых, в ИП должны быть налажены некие устойчивые отношения между СМИ и «потребителями информации»; в то же время аудитория СМИ имеет одинаковые возможности для контактов

со СМИ в любой точке ИП, а информационные ресурсы доступны каждому гражданину; в-третьих, при этом существуют некие стандарты, определяющие правила взаимодействия СМИ и аудитории; СМИ функционируют на основе единых принципов и по общим правилам; их основа и суть – каким-то образом упорядоченное получение и обмен информационными ресурсами; в-четвертых, смысл создания и функционирования ИП – реализация прав граждан на информацию, удовлетворение их информационных потребностей, причем со стороны СМИ обеспечиваются актуальность, доступность, полнота, достоверность, оперативность, сопоставимость информации. Искомый результат – демократическое массовое сознание; в-пятых, при оптимальной организации ИП недопустимо возникновение преимуществ для одних слоев «потребителей» в ущерб другим, поэтому необходимы правовые акты, преследующие нарушение законных прав и интересов граждан в информационной сфере, а также контроль за распространением информации, оказывающей негативное воздействие». [4]

Социальный подход. С точки зрения сторонников этого подхода медиапространство представляет собой социальную структуру, образованную системой взаимоотношений производителей и потребителей массовой информации. Или, по-другому, медиапространство есть совокупность определенных структур (индивидов, их групп и организаций), соединенных отношениями сбора, производства, распространения и потребления информации. Сама информация при этом рассматривается как некоторое отношение между субъектами информационного пространства. Так, например, по мнению волгоградского автора А.Н. Леонтьева, медиапространство можно понимать как множество связей и взаимодействий, а также разрывов и противодействий между агентами поля журналистики. Топология этого пространства представляет собой выражение закономерностей формирования, развития, иерархизации и ликвидации медиасубъектов и связей между ними, а также формирования символов. Но подобное возможно только в том случае, когда процесс «делений и оппозиций» имеет сознательный и целенаправленный характер и занимаются этим специально определенные агенты. [5]

Экологический подход. Медиапространство мыслится как глобальная среда обитания, пронизывающая все сферы человеческой деятельности. Так, например, Д. Рашкофф констатирует: «Инфосфера стала нашей новой окружающей средой... Инфосфера стала вести себя, как живой организм – система не менее сложная, масштабная и самодостаточная, чем сама природа. Как любой биологический объект, она стремилась расти. Питаясь долларами тех, кому все еще казалось, будто они строят замкнутую потребительскую культуру, медиа расширились в ту потрясающую всемирную паутину, которой мы наслаждаемся сегодня. Сетевые и независимые медиа породили спутниковые объединения, кабельное телевидение, телефонный маркетинг, компьютерные сети,

видеоплееры и домашние «шопинг-клубы». Будучи более протяженными, чем бесконечная лента железных дорог, автомобильных шоссе и авиатрасс, наши медиасети могли достичь и затронуть каждого». [29]

Внутри экологического подхода формируются две парадигмы: медиаэкология и экология медиапространства. С помощью понятия «медиаэкология» обозначается междисциплинарная область знаний на стыке социальной экологии и медийных наук, изучающая проблемы взаимодействия человека и информационной среды обитания, которую формируют медиа. Анализ существующих работ показывает, что главным предметом медиаэкологии является воздействие (чаще всего описываемое как вредное) медиасреды на человека.

В России впервые идея экологии информации промелькнула в Указе Президента РФ от 20 марта 1993 г. «О гарантиях информационной стабильности и требованиях к телерадиовещанию». Утвержденный этим Указом Минимальный стандарт требований к телерадиовещанию упоминает об «электронной экологии», призывая снижать информационную «загрязненность» телерадиопрограмм, повышать требования к культурному уровню и т.д. М.А. Федотов в статье «Экология информации», опубликованной в 1999 году, указывал, что новые информационные и коммуникационные технологии делают проблему «информационной загрязненности» еще острее, неся обществу не только новые возможности, но и новые угрозы. Причем, речь идет не столько о новых проблемах, сколько о новых масштабах, новых измерениях старых проблем. Однако дальше М.А. Федотов уходит от общеинформационных угроз в проблемы социальной ответственности СМИ перед обществом и отдельными гражданами и легкомысленного отношения журналистов к выполнению своих обязанностей. Именно здесь, по его мнению, коренятся причины многих конфликтов в сфере массовой информации. [44]

Что касается экологии медиапространства, то сторонники этого направления полагают, что главной задачей этой формирующейся научной дисциплины является разработка принципов рационального взаимодействия людей с медиапространством. С точки зрения так понимаемой экологии медиапространства, можно выделить два класса проблем, нуждающихся в исследованиях. В первый класс входят проблемы, связанные с объективными процессами, происходящими в медиапространстве: угроза информационного потопа, то есть неконтролируемого увеличения количества информации, делающего практически бессмысленными попытки как-то управлять информационными процессами; формирование нового глобального медиапорядка, где в качестве основных субъектов, участвующих в производстве контента и регулировании информационных процессов, будет выступать очень ограниченный круг транснациональных корпораций; нарастание информационного и коммуникационного неравенства как между странами, так и между

регионами, социальными группами и индивидами; повышающаяся зависимость социальных институтов и людей от средств массовой информации.

Во второй класс входят проблемы, связанные с субъективными ощущениями и переживаниями участников коммуникационных процессов:

- информационно-коммуникационная безопасность,
- проблемы свободы слова и цензуры,
- доступ к информации,
- сохранение данных,
- защита персональных данных,
- социальная ответственность СМИ и других медиа,
- этика медиа, этика коммуникации,
- проблемы толерантности,
- медиа и информационная грамотность и др.

Есть основания полагать, что развитие пространственного подхода к анализу медиа позволит обнаружить новые закономерности функционирования массмедиа и предложить как создателям и потребителям медиаконтента, так и органам, регулирующим процессы, происходящие в сфере медиа, эффективные модели действий.

Список литературы

1. Бурдые П. Социология политики. – М.: Socio-Logos, 1993.
2. Машлыкин В. Г. Европейское информационное пространство. – М.: Наука, 1999. – URL: HYPERLINK <http://isn.rsuh.ru/iu/m4.htm>.
3. Ключанов И. Э. Коммуникативный универсум. – М.: HYPERLINK <http://www.ozon.ru/context/detail/id/856398/>.
4. Средства массовой информации в политических технологиях. – М., 1994.
5. Литвинович М. HYPERLINK «Как интернет меняет медиaprostranstvo» – URL: http://www.intelros.ru/intelros/reiting/rejting_09/material_sofiy/8763-kak-internet-menyaet-mediaprostranstvo.html (дата обращения: 11.09.2014).
6. Вепринцев В. Б., Манойло А. В., Петренко А. И., Фролов Д. Б. Операции информационно-психологической войны: методы, средства, тех-

-
- нологии: Краткий энциклопедический словарь. – М.: Горячая линия – Телеком, 2003.
7. Грачев Г. В. Информационно-психологические операции во внутривнутриполитической борьбе в России в современных условиях // Информационно-психологическая безопасность избирательных кампаний. – М., 1999.
 8. Грачев Г. В., Мельник И. К. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. – М.: ИФ РАН, 1999.
 9. Гусейнов Г. Пространство. – URL: <http://www.strana-oz.ru/2002/6/prostranstvo>(дата обращения: 11.09.2014).
 10. Дацюк С. Виртуальный анализ массмедиа // Русский Журнал. 03.02.1998. – URL: HYPERLINK <http://www.russ.ru/journal/media/98-02-03/datsuk.htm> (дата обращения: 11.09.2014)
 11. Елисеева Ю. А. Коммуникативный универсум детского чтения. Автореф.канд.дисс. – Саранск, 1998.
 12. Закупень Т. В. Правовые и организационные аспекты формирования информационного пространства государств-участников СНГ. – М., 1998.
 13. Зуев С. Э. Измерения информационного пространства (политики, технологии, возможности). – URL: HYPERLINK <http://future.museum.ru/part01/010601.htm> (дата обращения: 11.09.2014).
 14. Информационное право / Под ред. В. А. Копылова. – М.: Издательская группа «Юрист», 1998.
 15. Кириллова Н. Б. Медиасреда российской модернизации. – М., 2005. <http://www.ifar.ru/library/book046.pdf> (дата обращения: 11.09.2014).
 16. Клюканов И. Э. Коммуникативный универсум. – М.: HYPERLINK «<http://www.ozon.ru/context/detail/id/856398/>». – «Российская политическая энциклопедия» 2010 (дата обращения: 11.09.2014).
 17. Клюканов И.Э. Динамика межкультурного общения: Системно-семиотическое исследование. – Тверь, 1998.
 18. Контроль гражданского общества за информационной открытостью власти: теория и практика. – М., 1998.
 19. Крысько В. Г. Социальная психология: словарь-справочник. – Минск: Харвест, М.: АСТ, 2001 (Библиотека практической психологии).

-
20. Леонтьев А. Н. Топология медиапространства и власть. – URL: http://tomb-raider6.narod.ru/lib/mm/mediafilosofija_iv/topologija_mediaprostranstva_i_vl.html (дата обращения: 11.09.2014).
 21. Литвинович М. Как интернет меняет медиапространство. – URL: http://www.intelros.ru/intelros/reiting/rejting_09/material_sofiy/8763-kak-internet-menyaet-mediaprostranstvo.html (дата обращения: 11.09.2014).
 22. Малков Л. Электронное правительство США, модель 2001 года // PC WEEK Russian Edition. – URL: HYPERLINK <http://www.pcweek.ru> (дата обращения: 11.09.2014).
 23. Манойло А.В. Государственная информационная политика в особых условиях. – М.: МИФИ, 2003.
 24. Модестов С. А. Информационное противоборство как фактор геополитической конкуренции. – М.: Издательский центр учебных и научных программ, 1998.
 25. Паринов С. Информационное общество: контуры будущего, ИЭ-ОПП СО РАН, апрель 2001. – URL: HYPERLINK <http://rvles.ieie.nsc.ru/parinov/shapes.htm> (дата обращения: 11.09.2014).
 26. Попов В. Д. Информациология и информационная политика. – М.: Изд-во РАГС, 2001.
 27. Почепцов Г. Г. Информационные войны. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000.
 28. Прохоров Е. П. Журналистика и демократия. – М., 2001.
 29. Рашкофф Д. Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Gurn/Rashk/02.php (дата обращения: 11.09.2014).
 30. Региональная пресса России и структуры гражданского общества: сотрудничество во имя развития. – М., 1999.
 31. Роль прессы в формировании в России гражданского общества. – М., 1999;
 32. Роль прессы в формировании в России гражданского общества. День сегодняшний. – М., 2000.
 33. Семенов И. А. Социально-политические импликации информационных технологий. – URL: <http://ims2000.nw.ru/src/ТЕХТ99.HTML> (дата обращения: 11.09.2014).
 34. Смолян Г. Л. и др. Путь России к информационному обществу. – М., 1996.

-
35. Соколов А. В. Мир общественного знания. Читатель. Библиотекарь // Отраслевая библиотечно-библиографическая подготовка студентов. Проблемы совершенствования. – Л.: ЛГИК, 1986.
 36. Средства массовой информации в политических технологиях. – М., 1994.
 37. Тарасенко В. В. Человек Кликающий (Глобальная компьютерная сеть как философская проблема) // Планета ИНТЕРНЕТ. 1997. – № 4 (6).
 38. Тарасенко В. В. Вариации на темы Маршалла Маклуэна, Тимоти Лири и Бенуа Мандельброта. – URL: <http://www.zhurnal.ru/nerogoda/variacii.htm> (дата обращения: 11.09.2014).
 39. Тарасенко В. В. Парадигмы управления в информационно-коммуникативной культуре // Синергетика и социальное управление. – М.: Изд-во РАГС, 1998.
 40. Тарасенко В. В. Самоорганизация фрактального способа освоения коммуникаций сложного мира и образование // Синергетика и образование. – М.: Издательство «Гнозис», 1997.
 41. Тарасенко В. В. Фракталы и измерение хаоса // Информация и самоорганизация. – М.: Изд-во РАГС, 1996.
 42. Тарасенко В. В. Человек Кликающий: фрактальные метаморфозы. – URL: <http://www.synergetic.ru/fractal/chelovek-klikayuschiy-fraktalnye-metamorfozy.html> (дата обращения: 11.09.2014).
 43. Федотов М. Экология информации // Российская юстиция. – 1999. – № 12. – С. 9 – 30.
 44. Что происходит с независимостью прессы в России. – М., 1999.

Елена Леонидовна Вартанова,
декан факультета журналистики
Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова

Цифровое общество: новые приоритеты СМИ и активные аудитории

Сегодня понятия информационного и цифрового общества связаны неразрывно. Доступ к цифровым технологиям, каналам распространения и самой информации, развитость и проникновение инфраструктуры цифровых сетей, преодоление цифровых «расколов» в доступе различных аудиторий, в пользовании новыми информационно-коммуникационными технологиями входят в число критических проблем современного общества.

Цифровое общество как информационное

Понятие «информационное общество» напрямую связано с прогрессом информационно-коммуникационных технологий и повышением роли информации в современном обществе. Концепция информационного общества вытекает из теории постиндустриального общества, понимаемого как общество, характеризующееся ускорением технического прогресса, снижением роли материального производства, развитием сектора услуг и информации, изменением мотивов и характера человеческой деятельности, существенной модификацией всей социальной структуры [1, с.16]. Важным производственным ресурсом постиндустриального общества становится информация, а доминирующим типом производственной деятельности – ее сбор, последовательная обработка, распространение, хранение (в отличие от изготовления в индустриальном и добыче в доиндустриальном обществах) и дальнейшее использование во всех сферах жизни общества. Определенное отличие можно найти и в характере базовых технологий: они в постиндустриальном обществе наукоемкие, а не капиталоемкие и трудоемкие, как в предшествующие эпохи [2].

При этом не все авторы считают термин «постиндустриальное общество» достаточным для определения современной ступени развития общества. Отмечается, что ключевой чертой современной экономики становится превращение нематериального ресурса – информации – в ресурс экономический и политический, который в значительной степени определяет материальное благосостояние и общества в целом, и его институтов, и отдельных граждан. Информация все больше приобретает свойства потребительского товара, основные секторы экономики интегрируются с сектором ИКТ и инфокоммуникационными сетями. Само потребление перемещается в сферу цифровых услуг, информационных продуктов и коммуникации. С развитием Интернета и политическая жизнь активно внедряется в интерактивную среду, а в рам-

ках электронной демократии электронное правительство и государственные услуги постепенно приобретают черты взаимодействия граждан и власти. Образование, здравоохранение, культура начинают существовать в виртуальном мире. Таким образом, в цифровой среде формируются современные воплощения экономической и общественной жизни, новые индивидуальные практики, что позволяет говорить о значительных трансформациях самого общества. Оно получает название информационного, но для его характеристики используются также термины «общество знаний» и «цифровое общество».

Сегодня необходимо конкретизировать некоторые подходы к пониманию информационного общества. Говоря об информации как об экономическом ресурсе и основе знания, мы все чаще понимаем под этим термином именно ее цифровую форму, передаваемую посредством интерактивных телекоммуникационных сетей на личные устройства пользователя. Именно такая – интерактивная конвергентная информация, переданная из любой точки земного шара и принятая мгновенно, без ограничений по времени и пространству, – представляет особую ценность для аудитории [3].

В результате рядовой гражданин, пользователь попадает сегодня в большую зависимость не только от цифровой информации, т.е. содержания, но и от сетей ее распространения и мобильных устройств приема, т.е. посредников медиа. Так появляется «человек медийный».

«Человек медийный» – это такой член современного общества, социальное и индивидуальное существование которого определяется и в значительной степени формируется содержанием СМИ как продуктом, производимым отдельной отраслью современной экономики – медиаиндустрией, потребляемым в процессах массовой и индивидуальной коммуникации, а также коммуникационными отношениями и интересами индивида [4].

По мере роста вовлеченности человека в общество, основанное на широком использовании ИКТ, цифровых телекоммуникационных сетей и индивидуальных точек доступа к ним, становится все больше виртуальных пространств, в которых присутствует человек: телеработа, цифровой банк, учеба, медиапотребление. Особую интегративную и быстро развивающуюся сферу виртуального общественного и индивидуального пространства представляют сегодня медиа/массмедиа: традиционные газеты и журналы осваивают Интернет, социальные сети, число информационных сайтов растет, стимулируя рост пользователей, что в свою очередь привлекает рекламодателей. Расширяется сфера цифровых развлечений. По мере развития информационного/цифрового общества изменения в СМИ становятся все более очевидными: старые СМИ «уходят» в Интернет, увеличивается число каналов цифрового ТВ, развивается мобильный контент, что уменьшает значение прежней регулятивной функции государства. В результате меняется роль

не только журналистов и медиапрофессионалов, но и аудитории в целом, а также отдельных индивидуальных пользователей. Децентрализация и индивидуализация медиaprостранства, рождение активных аудиторий, депрофессионализация журналистики, ослабление влияния национальных государств на деятельность СМИ, изменение бизнес-моделей медиаиндустрии становятся ключевыми характеристиками современного медиaprостранства. Существенным последствием формирования сетевого общества становится уход государства из тех областей, где оно традиционно присутствовало и определяло «правила игры». Как отмечает А. Маттелар, «свобода коммуникации не допускает никаких сомнений. Любое возражение в адрес этой концепции свободы будет названо попыткой восстановить цензуру. И только санкции, предлагаемые потребителями свободного рынка, могут регулировать циркуляцию произведений культуры и информационных потоков. Принцип саморегулирования используется для того, чтобы делегитимизировать любую попытку формулирования национальной или региональной публичной политики в этой сфере» [5]. Вопрос инициативы аудитории в процессе медиаобразования при такой постановке вопроса приобретает ключевое значение.

Медиатизация и необходимость медиаобразования

В условиях изменения характера массовой коммуникации в повестку дня в качестве центральной выходит проблема информационной грамотности, а точнее медиаграмотности аудитории. Кроме того, что современное общество является информационным и цифровым, оно к тому же и медиатизированное. Львиную долю важной для жизни информации современный человек получает из СМИ. Массмедиа отбирают, структурируют, иллюстрируют, комментируют, анализируют и распространяют огромные массивы информации. Именно этот процесс переработки исходной информации, приводящий к появлению в ней новых смыслов и ценностей, и лежит в основе медиатизации. Медиаисследователи Д. П. Маццолени и В. Шульц определили ее как процесс, который распространяет влияние СМИ на формирование всего современного общества и каждого человека [6]. Можно, конечно, спорить о степени всеохватности медиатизации, но вряд ли у кого-то возникнут сомнения в ее наличии. В результате этого процесса и возникает человек медийный. Сегодня человек медийный – не только пассивный потребитель готовых медиапродуктов, но и активный участник процессов их распространения и производства, с одной стороны, вовлеченный в процесс медиатизации, а с другой – сам его формирующий.

Сложный характер массовой коммуникации, различная степень включенности аудитории в процесс потребления, а сегодня еще и создания содержания требуют нового понимания медиа. Но, к сожалению, из всех сложных

явлений современной действительности, к коим, несомненно, относятся СМИ, именно последним практически не уделяется внимания – ни в процессе школьного обучения, ни в процессе дальнейшего образования.

Возникает парадокс: практически во всех странах мира среднестатистический человек ежедневно уделяет СМИ более четырех часов своего свободного времени, больше, чем другим занятиям, но при этом не представляет ни их сложной технологической, ни политической, ни экономической, ни культурной природы.

Медиаобразование призвано сформировать у аудитории, прежде всего молодой ее части, понимание деятельности СМИ, которые выступают неотъемлемым институтом общественной жизни, повседневной профессиональной деятельности и свободного времени. Это не образование через СМИ, хотя две данные сферы должны соотноситься друг с другом. Цель медиаобразования в России – формирование у молодежи одновременно критического отношения к медиа и превращение ее в креативного (творческого) пользователя СМИ в дальнейшей жизни, после окончания учебного заведения (школы, университета). Это приобретает особую важность еще и потому, что в современном обществе родители все меньше могут контролировать доступ детей к электронным СМИ – телевидению, радио, Интернету, компьютерным играм. Медиаграмотность ребенка становится задачей и семейного, и школьного воспитания.

Журналистика, естественно, сегодня все еще остается профессией взрослых, но уже каждому ребенку необходимо понимать, как журналисты создают тексты, знаки, символы, образы, чтобы разобраться в потоках информации, определить, где и почему новости проходят через фильтры, при необходимости даже деконструировать журналистские и медиатексты. Только при этих условиях молодые люди смогут вырасти сознательными гражданами, стать хорошими специалистами в своей области. Банкир, юрист, актер, менеджер – все они живут в социуме, и если они не будут понимать проблемы своего общества, то не достигнут профессионального, гражданского, личного успеха.

Анализировать новости, сообщения, содержание СМИ – право и обязанность каждого критически мыслящего гражданина. Текстовое сообщение на мобильном телефоне, песня в стиле рок, художественный фильм или выпуск вечерних новостей – все это сегодня формирует повестку дня, информационные потоки. И если дети уже в школе научатся понимать, что им сообщают, они смогут думать и принимать творческие решения в будущем. Критический анализ СМИ – не профессия, а способ понять современную жизнь. Ключевую роль в процессе медиаобразования должны играть родители, так как медиапотребление детей в целом начинается дома, в семье. Родителям следует обсуждать с детьми увиденное, услышанное и прочитанное, предлагать

интерпретацию, совместно встраивать контент СМИ в нормативную систему ценностей, предупреждать детей об опасностях использования медиа [7].

Следует выделить и других возможных акторов реализации программы медиаобразования: учителя в школах и других образовательных учреждениях; воспитатели в неформальных группах молодежи и среди членов различных общин; исследователи; группы активистов, руководствующиеся политическими или моральными соображениями; сообщества/объединения родителей; церковь и другие религиозные объединения; медиакомпании – как коммерческие, так и некоммерческие; органы регулирования СМИ. У столь разных «действующих лиц» значительно различаются мотивации деятельности в сфере медиаобразования – от защиты детей до развития их творческих способностей. Однако все стремятся к тому, чтобы сделать их активными, сознательными пользователями СМИ.

Многие международные организации – ЮНЕСКО, Совет Европы – ставят задачу просвещения и образования в сфере СМИ. Традиционные подходы к медиаобразованию в 1980–1990 гг. выдвигали в качестве главной задачи защиту детей. Тогда в Великобритании заботой медиапросветителей была культурная сторона. Считалось, что СМИ представляют «низкую» культуру, которая может разрушить у детей ценности «высокой» культуры. В США фокус был направлен в сторону морали: там существовали опасения в том, что СМИ могут привить детям ценности и поведение, неприемлемые для них. В 1970-е гг. медиаобразование приобрело еще один аспект – политический. Сложилось представление о том, что СМИ ответственны за формирование политических взглядов. В последние же десятилетия акценты в медиаобразовании переместились на развитие творческих навыков активной аудитории, востребованных в условиях цифровой революции.

Изменение ролей аудитории

Цифровая революция, стимулированная развитием ИКТ, коснулась всех сфер: экономики, социальной структуры, образования, стиля жизни. На рубеже столетий изменения привели к повышению доли сектора услуг в экономике, возрастанию удельного веса нематериальных секторов, прежде всего образования и СМИ, кастомизации потребления. Результаты для СМИ оказались весьма ощутимыми. Наиболее очевидна динамика массовой аудитории: процессы ее сегментации активно идут по различным основаниям: по профессиональным и индивидуальным интересам, по социальным, образовательным, гендерным критериям. Аудитория, представлявшая массу, расчленилась, и внутри стали формироваться четкие сообщества, привлекательные для рекламодателей сегментированных рынков товаров и услуг. Нестабильность аудитории привела к существенному сокращению доходов от рекламы,

а прежде массовые СМИ стали превращаться в индивидуализированные. В медиаэкономике это имело совершенно очевидные последствия: цены на печатные СМИ выросли, а в сфере аудиовизуальных СМИ, где аудитория вообще практически ни за что не платила, появилось множество платных услуг. Все СМИ, даже те, которые прежде были массовыми, пошли по пути журналов, всегда адресовавшихся узким целевым аудиториям.

Усиление избирательности аудитории в выборе содержания, индивидуализация выбора стали первой ключевой тенденцией динамики медиаэкономики, что стало в значительной степени определять экономические особенности СМИ в постиндустриальном обществе. Вторая же тенденция, которая во все возрастающей степени начала формировать динамику медиасферы, а именно прогресс технологий, удешевляла и производство, и распространение информации. В ходе развития становилось ясно, что для читателя доступ к СМИ заметно подорожал, а для медиаиндустрии производство содержания – подешевело. Третья тенденция проявилась в возрождении, актуализации бизнес-модели, основанной на плате аудитории. Правда, сегодня СМИ реализуют не только готовые продукты (тиражи печатных СМИ, видеоконтент на отдельных носителях), но и доступ к СМИ, а также инфокоммуникационные услуги. В медиаэкономике наметился революционный прорыв.

Становление общества, основанного на информации или, точнее, знаниях, ведет к тому, что объемы цифровой информации, доступной пользователям, резко выросли. «Информационная избыточность» стала и новым благом, и новой проблемой. Получение необходимых новостей и/или знаний превратилось в отдельное занятие, которое к тому же все больше требует формирования у пользователей специальных компетенций.

С одной стороны, пользователи получили возможность самостоятельно формировать свою информационную повестку дня, выбирать развлекательные и образовательные информационные услуги. С другой стороны, современной аудитории острее понадобились как навыки пользования усложняющимися технологиями, так и умение оценивать информационную среду, находить необходимый медиаконтент в ответ на разнообразные запросы, отсекаать лишнее. А это в свою очередь начало влиять на основы деятельности СМИ: уже не рекламодатель – посредством вложений в СМИ, а сама аудитория стала определять потоки и востребованность медиаинформации.

Цифровые онлайн-СМИ переживают период активного возникновения и быстрого роста нового сегмента на рынке контента – пользовательского контента, что усиливает размывание массовой аудитории и способствует созданию новых активных аудиторий, которые принимают на себя часть творческих функций журналистов по созданию информации (*YouTube, Facebook, Instagram*).

Появление активных аудиторий – пользователей, владеющих простейшими навыками создания контента, ведет к депрофессионализации если не всей журналистики, то, во всяком случае, довольно заметного ее сегмента – новых медиа. А ведь именно последние представляют сегодня наиболее свободный и креативный, наименее индустриализованный и шаблонизированный сектор медиарынка. Растущая вовлеченность аудитории в процесс производства и медиации контента придает ей новые качества, которые позволяют называть современных пользователей просьюмерами (от англ. *producer* – производитель и *consumer* – потребитель), то есть «произвопотребителями». В результате заметно меняется процесс взаимодействия между журналистами и аудиторией с усилением влияния последней на процесс производства СМИ, что позволяет исследователям говорить о «цифровом перераспределении власти» в СМИ [8].

Изучение медиапотребления аудитории – это весьма важное исследовательское направление, которое активно развивается прежде всего под воздействием рекламной индустрии. Рекламодатели, естественно, заинтересованы в более точных знаниях о предпочитаемых каналах и типах содержания, времени их потребления, объеме внимания. Сегодня в России достаточно широко распространены социологические исследования, дающие общие представления об интересах и запросах российской аудитории. Именно такие исследования подтверждают: структура и объем медиапотребления россиян демонстрируют, что традиционные СМИ по-прежнему занимают лидирующие позиции в их медиаменю.

Таблица 1. Среднесуточные объемы использования медиа и потребления медиаконтента

Медиа	Время	Объем, в %
ТВ	04:32	66
Радио	00:53	13
Газеты	00:08	2
Журналы	00:03	1
Компьютер	00:49	12
Интернет	00:30	7
Книги	00:09	2
Видео	00:04	1
Музыка	00:15	4
Все медиапотребление	06:55	100

Источник: Телевидение глазами телезрителей / АЦ «Видео Интернешнл» / под ред. И. А. Полуэхтовой. – М., 2012.

Но при этом Интернет, встраиваясь в ежедневную рутину медиапотребления, все активнее на него влияет и его трансформирует. Важными характеристиками цифровой среды применительно к потребителю являются:

1) существование контента в цифровой форме, что объединяет все новые медиа (компакт-диски, цифровое видео, веб-публикации);

2) необычайная емкость содержания и его мультимедийность;

3) интерактивность и двусторонность коммуникации в Интернете, что, во-первых, ведет к исчезновению централизации источников, и, во-вторых, к большей свободе потребителя информации выбирать и изменять цифровой контент.

В последние годы становятся более заметными и новые векторы изменений в российской аудитории СМИ. Уже с 2007 г. начало сокращаться число россиян, контактирующих только с аудиовизуальными массмедиа – ТВ и радио: в целом оно слегка превышало половину населения (55%). Снижалось также число россиян, контактирующих с традиционными СМИ – ТВ, радио и прессой. И с этого же момента начал отмечаться рост аудитории, использовавшей в своем ежедневном информационном «рационе» прессу, ТВ, радио и Интернет: она достигала 35% [9].

Спустя пять лет Интернет уже «обогнал» федеральное телевидение. В 2012 г. впервые численность аудитории интернет-портала «Яндекс» превысила число зрителей «Первого канала», причем эта тенденция проявилась на фоне потери в 2011 г. ведущими телеканалами – «Первым», «Россией 1» и НТВ – 6% своей ежегодной аудитории. Заметное падение случилось и у известных телеканалов – СТС (10%) и MTV (22%) [10].

Это, несомненно, свидетельствует о растущей избирательности поведения российских читателей/зрителей/слушателей, и в этом российская медиадействительность практически не отличается от практики развитых медиарынков за рубежом. Современная динамика аудитории приносит с собой определенные позитивные ожидания. Если в условиях мультиплатформности и возрастающего предложения контента аудитория не будет удовлетворена содержанием тех СМИ, которые ее прежде привлекали, значит, она от них отвернется, уйдет к тем СМИ, которые будут внимательнее относиться к ее запросам, отвечая на них. По мере технологического развития создаются и новые условия для размывания прежде сравнительно однородной массовой аудитории. И процессы социальной трансформации сегодня начинают усиливаться благодаря развитию цифровых информационно-коммуникационных технологий, меняющих структуры и типологию СМИ.

Повестка дня СМИ: от журналистов к активным аудиториям?

Сегодня практически везде в мире Интернет стал частью национальных медиасистем. На первых этапах своего существования Интернет не рассматривался конкурентом телевидению и даже газетам, однако он стал одновременно и их конкурентом, и их новым расширением, в том смысле, который вкладывал в это понятие Г.М. Маклюэн, когда называл медиа «расширением человека».

В этой связи становится все более актуальным вопрос: что же такое Интернет для массмедиа? Ответ на этот вопрос должен учитывать многие явления. С одной стороны, доступ больших масс людей/аудиторий к информации расширился и упростился. Выросло число каналов доставки новостей, количество технологических платформ, позволяющих получить к ним доступ, увеличился доступный аудитории объем журналистских новостей и репортажей. С другой, Интернет способствовал возрождению рассуждающей, дискутирующей журналистики – через развитие независимых сайтов, блогосферы, социальных сетей.

Интернет – это в определенном смысле современная журналистика мнений в ее наиболее концентрированном виде. Журналистика мнений, которую, к примеру, американские газеты вывели на отдельные полосы мнений (*Opinion*), больше призвана обсуждать и полемизировать, а не сообщать новости. История существования журналистики демонстрирует определенное противостояние журналистских культур: так, американские профессиональные стандарты журналистики не распространяются на то, что называется *opinionated journalism*, то есть «журналистика, пропущенная через мнения авторов», а в России, напротив, признаком мастерства журналистов становятся их публицистические материалы, которые и есть продукт рассуждающего, аналитического журналиста. Российская журналистская традиция близка к литературной, и потому в публицистическом измерении она допускает субъективное, чрезмерно эмоциональное отношение к фактам, даже вольное обращение с ними.

Сегодня многие зарубежные университеты и школы журналистики четко формулируют стандарт разделения журналистики «старых» СМИ на «факты/новости» и «комментарий/мнения». Но в последние годы становится очевидно, что она проникает и в новые медиа, правда, проявляясь в них в новом выражении.

Интернет сегодня дополняет информационную картину мира и сухими, некомментируемыми новостями, и острыми персонифицированными комментариями, и ангажированными дискуссиями. Столь разнородные материалы могут сосуществовать как на одном сайте, так и в социальных сетях, но в силу

специфики новых медиа пользователю не составляет большого труда не только переходить с одного на другой, но и даже «держать» эти противоположные материалы перед глазами на одном экране. Заметим, что в старых медиа на одной технологической платформе такой легкости было добиться трудно.

Очевидно, что Интернет возрождает традицию партийной, поляризованной журналистики, и фактически в условиях отсутствия партийной печати в России – у нас плохо развита партийная печать, нет партийного телевидения – именно Интернет представляет в публичном поле позиции сторонников разнородных политических сил. Вся та интеллектуальная жизнь, которая недостаточно представлена в печатных СМИ, выплескивается в интернет-пространство новых медиа.

Журналистика мнений в российских новых медиа, причем часто непрофессиональная, любительская, развивается весьма активно, что, видимо, связано с определенными пробелами в общественной сфере, формируемой профессиональными редакциями, со снижением актуальности и дискуссионности публицистики. Многие блоги непрофессионалов, благодаря технологичности новых медиа, могут конкурировать с хорошими документальными фильмами и профессионально сделанными сайтами, выступая альтернативой не только печатным, но и аудиовизуальным СМИ. При этом в Интернете присутствует множество немедийных и некоммуникационных продуктов, что может запутать неграмотного в области современных медиа человека.

Новые медиа, существующие в относительно свободном пространстве Интернета, разрушают информационные и идеологические монополии медиасистем. Следует вспомнить, что повестка дня массмедиа даже в самых развитых странах мира, в которых уже давно существуют традиции свободы печати, не слишком разнообразна [11]. Аудитория часто выражает недовольство, что СМИ сообщают новости об одних и тех же политиках, об одних и тех же событиях, унифицируя повестку дня [12].

Отсутствие критических журналистских материалов и альтернативных повесток дня в условиях коммерческих рыночных медиа стало достаточно распространенным явлением. *Agenda setting* (формирование повестки дня) – важнейшая функция журналистики, причем в демократическом обществе она призвана четко соотноситься с реальными общественными потребностями и запросами. При этом практика коммерческих медиа показывает, что повестки дня разных СМИ в зависимости от их типа различны. Например, таблоидная повестка дня не соответствует повестке дня качественной прессы. Для корректировки общей медийной повестки дня в странах Западной Европы было создано общественное вещание.

Очевидно, что в последние годы значительные изменения в формировании повестки дня СМИ начал вносить Интернет, освобождающий и допол-

няющий повестки традиционных СМИ, даже формирующий параллельные повестки дня, расширяя спектр доступных обществу новостей. Следующий шаг после параллельных повесток – создание альтернативных повесток дня. Параллельные повестки не обязательно должны быть альтернативными. Альтернативная повестка чаще появляется в политических непрофессиональных медиа, находясь в тесной связи со своими аудиторными сообществами. Непрофессионалы выдвигают в общественный дискурс вопросы, актуальные для идейно, политически и культурно близких им пользователей. И эти альтернативные повестки, которые усиливаются, подкрепляются современными техническими средствами, как правило, заполняют те ниши, которые зачастую остаются без внимания медиа.

Это стало и достижением, и проблемой для общественной сферы. Профессиональная журналистика все-таки основывается на общих стандартах и подходах к формированию повестки дня, а блогжурналистика таких стандартов не имеет. Второй аспект проблемы в том, что многие псевдоинформационные сайты являются рекламными, что в Интернете распознать довольно сложно.

Первые пользователи Интернета, создавшие кодекс поведения в Сети – «Нетикет» – руководствовались в своем онлайн-поведении только двумя принципами: отрицанием коммерции и поддержкой свободы, предполагая при этом высокий уровень ответственности за высказывания. Сегодня же блогосфера не имеет даже этих базовых принципов в качестве единых для всех стандартов. В результате параллельные/альтернативные повестки дня, созданные непрофессионалами, не гарантируют ни точности, ни беспристрастности в освещении событий действительности.

Миссия журналистики – служить обществу. Блогер не берет на себя таких обязательств. Отсутствие понимания миссии журналистики как общественной службы – очень важный момент, который отражается на формировании повестки дня и, как следствие, на качестве социальной репрезентации в СМИ.

Заключение

Как бы ни проявлялась сущность современного гражданина цифрового общества – как профессионала, потребителя, члена любого сообщества, она все больше требует медийности. Последняя проявляется в новых потребностях, без которых человек как биологическое и социальное существо не может реализовываться, – потребностях доступа к жизненно важной информации, организации досуга, общения с близкими и совершенно незнакомыми людьми.

Медийность образа жизни напрямую связана со свободным временем, ведь именно его ресурс тратится на самореализацию, повышение уровня образования или практики социальной коммуникации. Из какого бы социального

бытия ни прорастал современный человек, в пространстве современного общества он неизбежно становится человеком медийным.

Вспоминая известную поговорку про закон, который не писан, спросим себя: понимает ли аудитория содержание СМИ? Понимает ли она его так, как этого ждет журналист, главный редактор, редакция СМИ? Его владельцы? Политики, активно использующие массмедиа? Отношения аудитории и журналистов с годами становятся все более сложными. Пройдя сложный путь от доверчивого восприятия через нарастающую критику к разочарованию и частичному отторжению сначала рекламы, а затем и журналистских текстов, аудитория сама активно включилась в создание медиасодержания.

В результате активные аудитории Интернета превратились в полноценных контент-провайдеров, которым рядовой пользователь доверяет сегодня подчас больше, чем медиапрофессионалам. Именно поэтому грамотная и даже профессионально активная аудитория – залог успешного функционирования медиапредприятий, залог существования качественной и высокопрофессиональной журналистики, залог высокого качества жизни в современном обществе. Ориентация в СМИ, критическая позиция по отношению к современному медиaproстранству и возможность информационной самореализации – важнейшие компетенции современного человека, которые должны формировать процессы воспитания и образования. Именно на них должны ориентироваться программы медиаобразования, понимаемые сегодня как приоритеты образовательной деятельности государства и ориентиры гражданской активности.

Список литературы

1. Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. – М., 2000. – С. 16.
2. См.: Уэбстер Ф. Теории информационного общества. – М.: Аспект Пресс, 2004.
3. Lash, S. and Urry, J. (1994). *Economies of signs and space*. – London: Sage.
4. Вартанова Е. Л. От человека социального – к человеку медийному // От книги до Интернета. Десять лет спустя / под ред. Н. Э. Микеладзе, А. В. Раскина. – М.: Ф-т журн. МГУ: МедиаМир, 2009.
5. Маттелар Т. Теории интернационализации аудиовизуальных СМИ. // Меди@льманах. – 2004. – № 2.
6. Mazzoleni, G., Schulz, W. 'Mediatization' of politics: a challenge for democracy? // *Political Communication*. 1999. Vol. 16. No. 3

-
7. Концепция информационной безопасности детей. – М.: Роскомнадзор, 2013. – Режим доступа: <http://rkn.gov.ru/mass-communications/p700/p701/>
 8. МакКин М. Цифровое перераспределение власти: как технологии изменяют журналистику и журналистское образование // Журналистика на перепутье. Опыт России и США / Под ред. Е. Л. Варгановой. – М., 2006. С. 125–133.
 9. Российский рынок периодической печати. 2007 год. Состояние, тенденции и перспективы развития. Доклад Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям. – URL: <http://www.fapmc.ru/Reports/item71.html>
 10. Телевидение в России. Состояние, тенденции и перспективы развития. – М.: ФАПМК, 2012. – С. 59.
 11. Herman, E. and Chomsky, N. (1988) *The Political Economy of the Mass Media*. – New York: Pantheon Books.
 12. МакКуэйл Д. Журналистика и общество. – М.: Факультет журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова: МедиаМир, 2013.

О взаимосвязи медиакультуры и медиаобразования

Быстрое развитие информационно-коммуникационных технологий, их социальное освоение и широкое использование приводят к качественно новому состоянию современного общества. В нём все более актуальным становится медиаобразование – социально-педагогическое направление, призванное адаптировать человека к социокультурным трансформациям, основанным на новых технологических достижениях. В России в современной ситуации медиаобразование переживает довольно своеобразное состояние.

Бурное развитие российской медиасферы подталкивает общество к развитию медиаобразования. Одна из причин данной тенденции – латентный конфликт между медиасферой и обществом. Суть его в том, что медиабизнес ради прибыли переходит нормы морали и насыщает виртуальное пространство элементами, несущими в себе ложь в виде бесцеремонной рекламы и нечистоплотных политических технологий, а привлечение аудитории часто происходит через «давление на инстинкты» – показ агрессивных и эротических элементов. Общество, сопротивляясь, инициирует институциональные изменения, которые заключаются в том, чтобы деятельность субъектов медиасферы вернуть в рамки благопристойности и традиционных социальных норм. Медиасфера сопротивляется, не желая терять ту часть прибыли, которая основана на нарушениях нравственности. Так, принятие Федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» ФЗ-436, в котором сформулирован ряд ограничений на демонстрацию агрессивных, эротических и некоторых других элементов, вызвало целую волну возмущения в СМИ, которые углядели в этом законе «посягательство на свободу слова», попытку власти «заткнуть рот независимым СМИ» и т.д. и т.п. При этом, согласно результатам массового опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), принятие закона одобрили 80% россиян, считая, что многие российские СМИ ведут себя «разнузданно, отвязанно и агрессивно».

Как показывает мировой опыт, снять конфликт между медиабизнесом и обществом можно комбинацией трёх способов. Первый – правовой. Он состоит в том, чтобы разработать законы, которые бы устроили обе конфликтующие стороны. Российская новейшая история богата примерами, когда лобби от медиабизнеса препятствовало принятию законов, ограничивающих публичное распространение нравственно сомнительных элементов. Вместо правового регулирования субъекты медиабизнеса предлагали само-

регулирование, построенное на профессиональной этике. Это второй путь, известный в мировой практике. Однако в России разного рода инструменты этического саморегулирования СМИ – кодексы, хартии, конвенции и пакты – почему-то не действуют. Их достаточно много¹, но никто всерьёз не следит за их исполнением, а если и замечают, то никаких санкций к нарушителям никто применить не может. Поэтому их принятие, подписание так и остаются пустыми декларациями. Третий путь – разъяснение населению, почему средства массовой информации действуют именно так, а не иначе, посвящение в некоторые «тайны» профессии. Это в понимании субъектов медиасферы и есть цель медиаобразования. Другими словами, понимая, что обещания привести СМИ к нравственным нормам на основе этического саморегулирования действовать не будут, и желая избежать правовых санкций, руководители медиасферы начинают продвигать идею медиаобразования как способ разрешения конфликта с обществом, стремясь подобным способом получить своего рода «индальгенцию» на дальнейшую деятельность без правовых и этических ограничений.

Таким образом, в российской действительности складывается, по крайней мере, два полярных взгляда на медиаобразование. Один – «защитный», цель которого – разоблачение СМИ. Второй – «индальгентный», который оправдывает действия СМИ и не позволяет применить к последним строгие правовые санкции. Первый подход идёт от общества и опирается на разного рода концепции безопасности. Второй в значительной степени инициируется структурами управления СМИ и основывается на либертарианском видении ситуации, когда «свобода самовыражения» ценнее традиционных нравственных норм. Эти полярные точки зрения сходятся в одном – медиаобразование необходимо в современном российском обществе. Однако и тот и другой подходы не принимают во внимание сущностную связь образования и культуры, которая в заданном контексте обретает вид взаимосвязи медиаобразования и медиакультуры.

Этапы формирования медиакультуры

Если обратиться к истории вопроса, то можно заметить одну интересную деталь – понятия «медиакультура» и «медиаобразование» (или «медиаграмотность») возникли в мире примерно в одно и то же время – на рубеже 1960–70-х годов. Вероятно, первой книгой, в названии которой фигурирует слово «медиакультура» (*Medienkultur*), стала книга немецкого исследователя Ганса Мати-

¹ См., напр.: «Кодекс профессиональной этики журналиста», «Кодекс профессиональной этики российского журналиста», «Московская хартия журналистов», «Пакт о жанрах и журналистских стандартах», «Хартия телерадиовещателей» и др. в кн.: Прохоров Е.П., Пшеничный Г.М., Хруль В.М. Правовые и этические нормы в журналистике. – М.: Аспект Пресс, 2004.

аса Кепплингера «Реальная культура и медиакультура», изданная в 1975 году в Германии². Предположительно, первой англоязычной книгой, где в названии употреблялся этот термин (media culture), был сборник, составленный Джеймсом Монако «Медиакультура: телевидение, радио, аудио- и видеозапись, книги, журналы, газеты, кино», вышедшая в 1978 году в США³. Первое использования какого-либо научного термина в названии книги обычно происходит не в момент его появления, а некоторое время спустя, обычно в течение нескольких лет. Отсюда и обозначенный выше временной репер.

К этому же периоду относится и книга, в названии которой впервые встречается термин «медиаграмотность» (media literacy), часто используемый как синоним термина «медиаобразование»: «Размышления о медиаграмотности», вышедшая в 1974 году. Её авторы – американские исследовательницы Аннелль Хоук и Карлотта Богарт⁴. Книга под названием «Медиаобразование» (Media education) появляется десятилетием позже – это сборник статей, изданный ЮНЕСКО в Париже в 1984 году⁵. В этом сборнике даётся определение медиаобразования, которое было разработано коллегиально в секторе коммуникации ЮНЕСКО десятилетием ранее, в 1973 году, и считается первой общепринятой дефиницией медиаобразования:

«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 или география».

Сравнивая эти опорные даты – появление первых книг, в названиях которых фигурируют термины «медиакультура» на немецком (1975) и английском (1978) языках, первых книг, в названиях которых фигурируют термины «медиаграмотность» (1974) и «медиаобразование» (1984) со ссылкой на документы ЮНЕСКО 1973 года, – логично заключить, что начало бытования терминов «медиакультура», «медиаграмотность», «медиаобразование» относится к одному периоду времени, а именно: рубеж 1960-х – 1970-х годов.

² Kepplinger H.M. Realkultur und Medienkultur: Literararische Karrieren in der Bundesrepublik. – Freiburg (Breisgau), München: Alber-Broschur Kommunikation, 1975.

³ Media culture: television, radio, records, books, magazines, newspapers, movies / Compiled by J.Monaco.- New York : Dell Pub. Co., 1978.

⁴ Houk A., Bogart C. Media literacy: thinking about. – Dayton, Ohio: Pflaum/Standart, 1974.

⁵ Media education. – Paris, UNESCO, 1984.

Что же произошло на этом рубеже? Почему он стал поворотным моментом в истории культуры и образования, породив понятия «медиакультура» и «медиаобразование»? Для того, чтобы ответить на эти вопросы, рассмотрим предельно сжато, что именно в культуре и образовании предшествовало такому повороту.

На протяжении нескольких тысячелетий в мире складывалась письменная культура, апофеозом которой стала массовая тиражируемая печать, подарившая в XV веке человечеству печатные книги, а несколько позже – газеты и журналы. Это “созвездие” печатных произведений, а также сформировавшуюся на этой основе культуру Маршалл Маклюэн метафорически называл “Галактикой Гутенберга” в честь немецкого мастера Иоганна Гутенберга, с именем которого связывают начало массового книгопечатания в Европе⁶.

Появление письменности привело к необходимости обучать читать и писать, что повлекло за собой понятие «грамотность», которую точнее было бы назвать «письменная грамотность». Печатная культура есть не что иное как развитие письменной культуры. Массовое производство печатной продукции позволило расширить круг людей, которые должны были обрести грамотность. И следует также обратить самое пристальное внимание на то, что с появлением возможности тиражировать книги появились предпосылки для более рациональной организации обучения грамотности – формированию классно-урочной системы образования, которая возникла в начале XVI века, то есть вскоре после начала распространения печатной книги. Таким образом, возникновение культуры печатной книги как массового явления привело к возникновению массового образования.

С первой половины XIX века до середины XX века человечество наблюдало становление и развитие компонентов синтетической аудиовизуальной культуры: возникновение фотографии, звукозаписи, телефонной связи, кинематографа, сперва немого, затем звукового, радиовещания, телевидения и видеозаписи. Так формировались предпосылки медиакультуры. В сфере образования этим процессам соответствовали всё новые и новые виды грамотности – визуальная грамотность, кинограмотность, экранная грамотность, аудиовизуальная грамотность. Появлялись и термины, как бы переводящие «грамотностные» тренды на более высокий уровень, что закреплялось

⁶Маклюэн М. Галактика Гутенберга: становление человека печатающего. – М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2005.

словом «образование» с соответствующим прилагательным⁷. Впрочем, в русском языке из этого широкого набора закрепился лишь термин «кинообразование». О визуальном, экранном или аудиовизуальном образовании в отечественных традициях как-то говорить не принято.

Качественный скачок в социально-культурном поле произошёл в 1950-е – 1960-е годы, когда в развитых странах стало быстро распространяться телевидение. Если экранная / аудиовизуальная культура ассоциировалась почти исключительно с кинематографом, которое для населения в то время было формой внешнего досугового времяпрепровождения, то и обсуждение проблем экранной / аудиовизуальной грамотности фактически означало разговор о кинообразовании как о разновидности эстетического воспитания, наряду с литературным образованием, музыкальным образованием, театральным образованием и т.п. Телевидение привнесло в каждую семью обыденное аудиовизуальное потребление, в котором присутствовало не только и не столько художественно-эстетическое начало, сколько социально-журналистское, и которое сопровождалось такими понятиями, как новости, публицистика, прямые трансляции социально значимых событий, сенсации, скандалы и т.п. В то же время оно несло в себе и кинематографическое начало, требующее постижение экранной / аудиовизуальной / кинограмотности. Оказалось, что именно телевидение стало цементирующим элементом, которое завершило синтез самых разнообразных форм бытования социокультурной информации – от печатных (на телевидении постоянно говорили о печатной культуре, активно использовали текстовые элементы), визуальных статических (постоянное использование фотографии, рисунков, схем, диаграмм и других видов статического изображения), аудиальных (велика роль звука, музыкальных элементов) и собственно аудиовизуальных компонентов. И это стало элементом каждодневной жизни. Вот основная причина, которая заставила переосмыслить систему средств массовой коммуникации и перейти от разрозненного видения отдельных типов СМК к их синтетическому пониманию.

Количество разрозненных компонентов дошло до критического количества, которое требовало появления нового качества, следуя диалектической логике Георга Вильгельма Фридриха Гегеля. Синтез идей печатной и аудиовизуальной культуры привёл к идее медиакультуры. Синтез идей письменной

⁷ См., напр.: Audio-visual literacy: proceedings of Sixth Symposium on Broadcasting Policy./ B.Luckham (ed.). – Manchester, 1975; Bibliography of research in audio-visual education and mass media, 1930-1950 / compiled and edited by L.C.Larson, C.E.Runden and the Seminar in Audio-Visual Materials. Bloomington, 1950; Gessner R. The moving image: a guide to cinematic literacy. – New York, 1968; Waters W. Visual education, some notes. – London, 1946; Fransecky R.B., Debes J.L. Visual literacy: a way to learn – a way to teach. Washington, 1972 и др.

и аудиовизуальной грамотности привёл к идее медиаобразования. И произошло это именно тогда, когда значительная часть населения развитых стран была охвачена телевидением – на рубеже 1960-х – 1970-х годов. Именно в 1960-е годы произошло быстрое нарастание количества телевизионных приёмников, которое к 1970 году охватило большинство населения этих стран. Если в 1960 году количество телевизионных приёмников в США и Канаде в целом составляло 231 на тысячу человек⁸ (т.е. 23,1%), то в 1970 году уже 95,3% домохозяйств США были оснащены телевизорами⁹. Во Франции в 1970 году это число составляло 70%¹⁰.

Термины «медиакультура» и «медиаобразование»/«медиаграмотность» были подхвачены и стали быстро распространяться по всему миру. Однако часто происходила редукция всего множества СМК к телевидению, и слова «масс-медиа» (или даже просто «медиа») и «телевидение» нередко воспринимались как синонимы.

В тот период ещё не обращали внимания на быстро развивающуюся новую сферу компьютеров и интернета. В упомянутой выше книге Джеймса Монако 1978 года издания, посвящённой медиакультуре, уже в заглавии был чётко определён круг медиа: телевидение, радио, аудио- и видеозапись, книги, журналы, газеты, кино. По Монако, именно этот круг и составлял медиакультуру. Для компьютеров и интернета места в этом круге не было.

Новый качественный виток наступил на рубеже 1970-х – 1980-х годов, когда появились персональные компьютеры, доступные населению. Началась массовая компьютеризация, сначала на уровне организаций, а затем, в начале 1990-х годов – и на бытовом уровне. Во многих странах с начала 1980-х годов стали повсеместно вводить обучение информатике – она вошла в число обязательных дисциплин. Появились термины «компьютерная грамотность», «информационная грамотность», а позже, как обобщение, – «цифровая грамотность». Тут же возникли параллели – заговорили об «информационной культуре», а затем и о «цифровой культуре». Медиакультура и медиаобразование как сцепленные между собой концепты сосуществовали с другим понятийным кластером -информационной культурой, компьютерной грамотностью и информатикой, символизировавшей «информационное образование». Схематически описанные процессы представлены в таблице 1.

⁸ Statistics on Radio and Television 1950-1960. – Paris: UNESCO, 1963. – P.23.

⁹ Statistical Abstract of the United States: 2004-2005. – Washington, DC: U.S. Census Bureau, 2004. – P.717/

¹⁰ <http://televisiontpe.free.fr/Introduction/Introduction.html>

Таблица 1

Период	Средства коммуникации	Тип культуры	Типы грамотности
До середины XIX в.	Рукописные, печатные – книги, газеты, журналы и т.п.	Письменная культура	Письменная грамотность
С середины XIX в. до середины XX в.	Фотография, звукозапись, кинематограф, радиовещание, телевидение, видеозапись	Визуальная культура, экранная культура, аудиовизуальная культура	Визуальная грамотность, кинограмотность, экранная грамотность, аудиовизуальная грамотность
Со второй половины XX в.	Медиа как синтез печатных и аудиовизуальных средств	Медиакультура	Медиаграмотность
Со второй половины XX в.	Компьютеры, интернет	Цифровая культура	Компьютерная грамотность, цифровая грамотность, информационная грамотность

Дальнейшее развитие техники и технологии ведёт к процессам конвергенции всех видов медиа, и наступает момент, когда должен осуществиться новый синтез – концепции медиакультуры и медиаобразования должны объединиться с концепциями информационной культуры и информационной грамотности. Именно такую попытку предпринимает ЮНЕСКО, выдвигая новую концепцию медиа- и информационной грамотности, которая пока не нашла достаточного теоретического обоснования.

Медиаобразование как механизм поддержания и развития медиакультуры

Рассмотрим теперь соотношение между медиакультурой и медиаобразованием с позиций функциональности. Как было показано выше, эти два явления возникают параллельно, имея общее социально-культурное основание, и по сути, являются двумя различными сторонами общего явления. В связи с этим, важно вспомнить, как вообще соотносятся категории культуры и образования. Культура в широком смысле есть продукт общественной деятельнос-

ти, характерной особенностью которого является постоянное производство и воспроизводство некоторых образцов. Образование по отношению к культуре выступает механизмом, который и обеспечивает, прежде всего, воспроизводство этих образцов. Культура чтения и письма исчезнет, если не будет обучения новых поколений чтению и письму. Культура киносъёмки также исчезнет, если не будет обучения мастерству киносъёмки среди новых поколений. Культура изготовления каких-либо материальных объектов исчезнет, если не будет от поколения к поколению передаваться умение изготавливать эти материальные объекты. И так далее. Образование таким образом обеспечивает поддержание культуры.

Не менее важным представляется и производство образцов. Ибо простое воспроизводство не будет обеспечивать развитие, дальнейшее движение. Поэтому образование выступает не только механизмом простого воспроизводства образцов культуры, но также и механизмом производства новых её образцов, т. е. механизмом развития. Если обучение письму будет направлено только на переписывание старых текстов, то новые тексты и не появятся.

Важен и ещё один аспект. Образование, гарантируя определённый уровень компетенции в том или ином направлении, формирует у человека инструменты контроля в производстве образцов культуры в виде оценки, не позволяя снижать уровень качества этих образцов. Другими словами, образование в некотором смысле выступает и нормирующим механизмом культуры.

Сформулированные тезисы можно перенести на сферу медиакультуры и медиаобразования. Медиаобразование обеспечивает, с одной стороны, воспроизводство образцов медиакультуры, а с другой стороны, дальнейшее производство новых образцов медиакультуры. Без медиаобразования ни сохранение, ни тем более развитие медиакультуры становится невозможным. Медиаобразование выступает нормирующим механизмом медиакультуры поскольку у населения, получившего образование в сфере медиа, формируется уровень компетенции, который становится инструментом контроля за социально-культурным качеством образцов медиапродукции. Продукция низшего качества будет отторгаться такими людьми.

Как соотнести полученные теоретические выводы с двумя полярными взглядами на медиаобразование в российской действительности, зафиксированными в начале статьи, – первым, «защитным», разоблачающим манипуляции СМК и требующим прекратить демонстрировать агрессию и разного рода непристойности, и вторым, «индультентным», оправдывающим демонстрацию разного рода девиаций в СМК «во имя свободы слова»? На самом деле, противоречия здесь нет. Просвещение общества в сфере медиа – это и есть, с одной стороны, способ его защиты от манипуляций и демонстрации девиаций, выстраивание барьеров на пути производства медиапродукции

низкого социокультурного качества, развивающий функцию социального контроля общества над медиасферой. С другой стороны, какие-то моменты в деятельности СМК действительно без соответствующей подготовки воспринимаются не вполне адекватно, и медиаобразование позволит снять такого рода неадекватность восприятия.

В заключение отметим ещё один важный аспект, связывающий медиакультуру и медиаобразование. Речь идёт о соотношении структуры медиакультуры со структурой медиаобразования. Арман Маттелляр и Ив Стурдзе в своё время предложили рассматривать феномен медиакультуры на трёхкомпонентном структурном основании, включающем в себя технологическую, семиотическую и коммуникационную составляющие¹¹. Тогда и структура медиаобразования должна включать в себя, по меньшей мере, эти три аспекта: 1) освоение человеком операций технического использования медиа для получения, хранения, создания и передачи информации в различных технологических и семиотических формах (технологический аспект); 2) формирование знаний, умений, навыков адекватного восприятия, понимания, интерпретации и создание медиатекстов различной семиотической природы (семиотический аспект) и 3) формирование медиакоммуникационных компетенций человека – умений и навыков взаимодействовать с другими людьми на основе разнообразных технических платформ и семиотических систем (коммуникационный аспект).

Однако в модели Маттелляра-Стурдзе отсутствуют, по меньшей мере, ещё два важных аспекта – институциональный и экономический. СМК существуют не просто как циркулирующие в обществе медиатексты, а как производственные организации со своими структурами и функциями, находящиеся в правовом и этическом поле, в контексте медиарынков. Деятельность большинства СМК в современном мире, и Россия не исключение, предопределяется экономическими мотивами. Отсюда в структуру медиаобразования необходимо ввести также блоки, касающиеся социально-экономических сторон деятельности СМК, а также институциональных, в частности, правовых и этических.

* * *

Подведём итоги. Итак, мы рассмотрели связь медиакультуры и медиаобразования. Эти два понятия возникли параллельно на рубеже 1960-х – 1970-х годов, что было обусловлено массовым распространением телевидения, когда аудиовизуальная информация стала каждодневным обыденным яв-

¹¹ Mattelart A., Stourdéz Y. Technology, culture and communication: a report to the French Minister of research and Industry // Information Research and Resource reports, vol.6, – Amsterdam : Elsevier Science Publishers, 1985.

лением в подавляющем большинстве семей развитых стран. Появление обеих категорий означал переход на новый качественный уровень двух типов культур, принадлежащих медиасфере – с одной стороны, печатной культуры (книги, газеты, журналы), с другой стороны, аудиовизуальной культуры (кинематограф, аудио- и видеозапись, радио и телевидение). Телевидение оказалось тем элементом, который поставил вопрос о новом качестве феномена массовой культуры. К настоящему моменту назрел следующий качественный скачок, предполагающий объединение медиаобразования с информационной грамотностью – новой реальностью медиакультуры, вобравшей в себя за последние десятилетия компьютерные и интернет-технологии, обобщённо называемые «новыми медиа». Медиаобразование в таком контексте выступает необходимым элементом, обеспечивающим воспроизводство и производство образцов медиакультуры, а также механизмом контроля качества производимой медиапродукции через инструмент формирования оценки у людей, образованных в сфере медиа, что способствует дальнейшему развитию медиасферы. Структура медиаобразования должна отражать структуру медиасферы. В этой структуре должны присутствовать технологические, семиотические, коммуникационные аспекты, согласно модели медиакультуры Маттеяра-Стурдзе, которые предлагается дополнить, по меньшей мере, аспектами институциональными и экономическими.

*Ирина Владимировна Жилавская,
заведующая кафедрой журналистики и медиаобразования
Московского государственного гуманитарного
университета имени М. А. Шолохова*

Медиа-информационная грамотность: новый концепт

Используя ноосферный подход

Состоявшаяся в апреле 2013 года в Москве Всероссийская научно-практическая конференция «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе» подтвердила мысль о том, что исследователи и практики системы медиаобразования и информационной подготовки пытаются найти современный концепт в понимании конвергентных процессов медийной и информационной грамотности, но происходит это с трудом, в сложном преодолении сложившихся противоречий. Специалисты по-прежнему находятся в плену своих представлений о предмете исследований, в рамках устоявшихся научных направлений и образовательных парадигм.

В течение двух дней на конференции шла речь о «медиа- и информационной грамотности (МИГ) как совокупности установок, знаний, умений и навыков, которые позволяют человеку определять, когда и какая информация требуется, где и как ее можно получить; как следует ее критически оценивать, систематизировать и использовать в соответствии с этическими нормами». Авторы программных документов конференции подчеркивают, что это понятие «выходит за рамки коммуникационных и информационных технологий и включает навыки критического мышления, осмысления, и интерпретации информации в различных профессиональных и образовательных областях».

Отмечая большое значение состоявшейся конференции для продвижения идеи медиа-информационной грамотности (МИ-грамотности), хотелось бы все же остановиться на некоторых понятиях, без однозначного толкования которых сложно представить себе цельную, внутренне непротиворечивую концепцию новой грамотности XXI века.

Если мы говорим о концепции, то понимаем, что это система связанных между собой и вытекающих один из другого взглядов. Кроме того, это система путей решения выбранной задачи. Сегодня говорить о какой-либо концепции медиа-информационной грамотности пока рано, поскольку нет единства в определении ключевых дефиниций – «медиа», «информация», «грамотность»; нет принимаемой всеми основополагающей цели формирования медиа-информационной грамотности; в связи с этим очень сложно выделить специфические характеристики, индикаторы измерения и технологии

достижения высокого уровня нетрадиционной грамотности. Более того, нет даже принятого всеми образца написания понятия (слитно, раздельно, через дефис и/или используя аббревиатуры).

Без теоретико-методологической согласованности, на этапе формирования концепции, выработки рекомендаций и предложений возникает ситуация, когда эксперты говорят о разных явлениях. Но главное, большинством ученых и специалистов не улавливается сам концепт медиа-информационности как некая идея, открытый образ будущей концепции, позволяющий почувствовать глубину облака смыслов и значений. Эта ситуация напоминает поиски бозона Питера Хиггса, неуловимого элемента, способного осуществить переход от абстрактного бестелесного мира мельчайших частиц к миру предметному, материальному.

Отдавая отчет в многосложности поставленной задачи, предпримем попытку представить свое видение некоторых подходов, принципов и трактовки понятий в системе медиа-информационной грамотности и медиаобразования, которые, как нам кажется, имеют внутреннюю логику.

Вначале обозначим, что понятийный, методологический, критериальный и инструментальный аппарат МИ-грамотности и медиаобразования мы рассматриваем с точки зрения ноосферного этико-экологического подхода (В.И. Вернадский, Н.К. Моисеев, Л.С. Гордина, Б.Е. Большаков, М.Ю. Лимонад и др.). Он предполагает построение концепции на принципах гармонии в мире и с миром, генетического единства мира (Б.А. Астафьев), субъект-субъектного взгляда на образование и формирование у развивающейся личности ноосферного мышления. Идея медиа-информационной грамотности логично вплетается в концепцию ноосферного образования (Н.В. Маслова), которое является конвергенцией естественнонаучных, гуманитарных концепций и практик образования конца XX в. В ноосферном образовании соединены все лучшие наработки человечества в науке, педагогике, психологии, философии, культуре, истории развития мысли. Такой уровень интеграции В.И. Вернадский назвал сферой разума – ноосферой.

Для ноосферного образования характерны системность и целостность во взгляде на природу, мир, человека. Целостность мышления является основанием для развития высокой нравственности, самосознания и самораскрытия потенциала личности, направленного на выполнение своего предназначения на Земле. Это педагогическая система строится на знании законов мира, общества, психики человека, а также законов образования, которые обосновывают релаксационно-активный режим в учебе, вовлечение жизненного опыта учащегося в процесс обучения и познания мира.

Идеология и научно-методологическая основа ноосферного образования может быть взята за основу современной концепции медиаобразования. Ноосферное медиаобразование – это педагогическая система XXI века, одной из основных характеристик которой является нацеленность на раскрытие высшего «Я» учителя и ученика через их творческое взаимодействие по всем каналам восприятия действительности.

С нашей точки зрения в основе новой концепции медиаобразования должна быть заложена идея субъектности мира, его разнообразия и изменчивости, глобальной сбалансированности и взаимозависимости всех участников информационного обмена. Она должна строиться на активизации внутренних ресурсов личности ученика, как человека медийного, органично погруженного в медиасреду.

Новым и существенным для разработки концепции медиа-информационной грамотности и медиаобразования представляется понимание того, что медиаобразование в значительной степени должно быть информальным. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года в проблематике социализации личности, ее воспитания и образования рассматриваются три образовательные стратегии – формальная, неформальная и информальная, которые строятся соответственно на трех видах образования:

- формальное (начальное, среднее, средне-специальное, высшее, дополнительное),
- неформальное (развитие системы курсов повышения квалификации);
- информальное (разнообразное, экономическое и внеэкономическое стимулирование стремления каждого человека к саморазвитию и самообразованию).

Пока еще малоизученное, информальное образование (от лат. *informalis* – неформальный) – это ненаправленное освоение социально-культурного опыта вне жестких рамок организованного педагогического процесса. Реализуемое в семье, неформальном общении, различного рода группах и объединениях, в частности, в просветительских обществах, библиотеках, музеях, благодаря различным видам медиа, оно происходит в процессе любого коммуникативного действия. Информальное образование пластично, оно определяется потребностями учащегося и реализуется в любом месте и в любое время. В этом контексте информальное медиаобразование проявляется во внутренней мотивации человека к восприятию мира, в самоорганизации и самоопределении. «Я – источник информации и одновременно потребитель

ее. Я формирую себя и самостоятельно определяю траекторию своего развития».

Следует различать «медиа» и «массмедиа»

Слово «медиа» – это сокращенный вариант английского «media communication» – средства коммуникации. Свою родословную «медиа» ведут от латинского «medium». В различных европейских языках «medium» означает: средство, посредник, человек, легко поддающийся внушению, и в широком смысле – среда. В нашей трактовке понятие «медиа» включает в себя безграничный спектр средств коммуникации, которые служат передаче разного рода информации. Это и произведения искусства в форме картины, кинофильма, и реклама во всех ее проявлениях, и теле- или радиопрограмма, это – публичное выступление, официальный документ, почтовая открытка, зашифрованное послание, SMS-сообщение, либо сложный конвергентный мультимедийный текст сетевого СМИ. Словом, медиа – это любые каналы доставки контента. Более того, мы понимаем, что сам человек является медиа, пропуская через себя потоки информации, преобразуя их и становясь источником новой информации.

Однако подавляющее большинство специалистов в области медиа-информационной грамотности и медиапедагогов, употребляя слово «медиа», имеют в виду «средства массовой информации» – массмедиа. В русском языке слово «медиа» традиционно переводится как «СМИ» – «средства массовой информации», что сразу же уводит исследователей и практиков в ограниченную область журналистской практики. В этом случае из поля зрения выпадают книга как вид медиа, письмо, речь, музыка, живопись, скульптура и т.д. Кроме того, существуют директмедиа, предполагающие, в отличие от массмедиа, прямые коммуникации с потребителем. К директмедиа относятся такие средства доставки сообщения, как почта, телефон, телеграф, факс и другие.

Медиатексты, созданные в этих и других видах медиа, оказываются вне сферы медиа-информационной грамотности, которая сосредотачивается, главным образом, на телевидении, Интернете, печатных СМИ и кино. Это теоретическая рассогласованность неправомерно ограничивает сферу распространения медиа-информационной грамотности и медиаобразования, не позволяет выстроить целостную концепцию, основанную на идее Всеобщих Медиа, и усложняет интеграционные процессы в этой области.

На практике она приводит к тому, что, скажем, в разработанной экспертами ЮНЕСКО программе обучения педагогов основам медийной и информационной грамотности, изданной в 2012 году под редакцией Алтона Гриззла и Кэролайн Уилсон, под медиа понимаются «физические объекты, средства и

носители информации, используемые для частной или массовой коммуникации, например, радио, телевидение, компьютеры, кино, мобильная телефония и пр. Термин относится к любому физическому объекту, используемому для передачи сообщений. Медиа являются источником информации, *причем контент должен подвергаться редактированию с учетом понятий журналистской этики, с тем, чтобы принцип редакционной независимости мог быть применен по отношению к некоей организации или лицу*. [1]

В связи с этим следует отметить еще один аспект трудностей перевода и особенностей национальной коммуникационной культуры. Слово сочетание «средства массовой информации» или в советское время в России – «средства массовой информации и пропаганды» – является изобретением российских ученых, которые, также как и журналисты, в XX веке обслуживали правящий партийный режим. При этом они всецело находились в рамках советской вертикали власти. В то время как на Западе для обозначения прессы, телевидения, радио использовалось обобщенное понятие «средства массовой коммуникации», которое отражает диалоговую природу демократического общества и его публичной сферы. Эта изначально вещательная, целенаправленная позиция средств массовой информации в сочетании с узким пониманием сферы медиа уводят исследователей и практиков медиаобразования в область дидактики и защиты от «негативного влияния СМИ».

Информация не есть вещь

При разработке концепции МИГ требует уточнения и понятие «информация». Слово «информация» происходит от латинского «informare», что означает «придавать форму». Таким образом, с этимологической точки зрения, информация – это акт придания структуры некоторой неопределенной массе.

Д.П. Барлоу в работе «Продажа вина без бутылок: Экономика сознания в глобальной Сети» пишет: «Информация есть Глагол, а не Существительное. Высвобожденная из своих вместилищ, информация с очевидностью не есть вещь. В действительности, она есть нечто, что случается в сфере взаимодействия между умами или объектами или другими частями информации... Информация есть действие, которое занимает время, а не состояние бытия, которое занимает физическое пространство, как в случае материальных предметов. Это подача, а не мяч, танец, а не танцор... Информацию переживают, а не владеют ею. Даже когда она заключена в какую-то статическую форму вроде книги или жесткого диска, информация все-таки остается чем-то, что случается с вами в то время, как вы мысленно разархивируете ее из того кода, в котором она хранится». [2]

В рамках же традиционной парадигмы информационной грамотности для того, чтобы «привить человеку информационную культуру, необходи-

мо создать вокруг него определенную информационную среду, для освоения которой требуются специальные знания, умения, навыки» [3], а сама информация представляется чем-то, что лежит на определенной полке, размещено на странице какого-то сайта, заключено в телевизионной программе и ждет не дожидаясь, когда к этому нечто будет обеспечен доступ. Однако владение информацией еще не знание и тем более не мотиватор активной жизнедеятельности.

Современное понимание информации соответствует идее всепроникающей медийности, опосредованности, коммуникационности. Информация может существовать только в движении, она течет и, как вода, проникает во все поры общественного организма. Ее нельзя перекрыть, с ней невозможно бороться дамбами, в условиях застоя она теряет качества информации и не представляет той ценности, на которую можно было бы рассчитывать. Совершенно очевидно, что закрытые материалы архива только тогда станут информацией, когда будут открыты, иначе информация не существует. С этой точки зрения те компетенции, которые сформировались в условиях доминирования линейной информационной культуры, сегодня во многом не отвечают вызовам гипертехнологического сетевого общества.

От дивергенции – к конвергенции

Для формирования концепции МИ-грамотности фундаментальным представляется принцип целостности коммуникативного акта, в котором медиа как средства коммуникации неразрывно связаны с информацией. В постиндустриальном обществе в момент перехода цивилизации от бумажных носителей информации к эпохе электричества, в результате беспрецедентного скачка в производстве информации и появления новых каналов ее доставки, сформировались два направления теоретического и практического осмысления коммуникации, в основу которых были заложены базовые сущности коммуникации – медиа и информация. Одно направление представлено информационной грамотностью, другое – медиаграмотностью.

У каждого из направлений в процессе дивергенции появился свой понятийный аппарат, научные школы, теории и методы. Причем расхождение между специалистами в области медиа и информации не носит концептуального характера. Оно разводит ученых и практиков скорее по отраслевому принципу: библиотеки и все, что связано с сохранением информации входит в область компетенции информационной грамотности; СМИ и все, что интегрировано в массмедийную среду, так или иначе ассоциируется с медиаграмотностью. Однако процессы движения информации по каналам медиа во всех коммуникационных структурах идентичны, будь то городская библиотека или районное телевидение.

В настоящее время мы переживаем конвергентный этап в развитии коммуникационной культуры. Он выражается в слиянии различных видов медиа, способов доставки информации, профессиональных компетенций. Поэтому ставшее сегодня крайне актуальным слияние двух видов грамотности – медиа и информационной – отражает объективный процесс эволюции научных знаний и глобальных технологий.

В качестве иллюстрации этой закономерности достаточно вспомнить исторический процесс создания и трансформации книги как одного из ключевых видов медиа. В XV веке на этапе возникновения технологии ее изготовления в поисках оптимального решения Йохан Гутенберг и другие изобретатели свели воедино технологии изготовления бумаги, ксилографической печати, сложных химических и механических процессов, искусства гравюры и резчиков по камню, элементы монетного производства и даже виноделия.

В результате возникла книга как особый вид средства коммуникации индустриального общества, как символ печатной культуры. Однако новый виток развития цивилизации неизбежно привел к дивергенции, расщеплению понятия «книга» на подвиды: электронная книга, аудиокнига, видеокнига. Сегодня появились понятия «тактильная книга», «цифровая книга». Скоро мы будем иметь эфирную книгу, литеры которой смогут возникать и рассыпаться там, где захочется читателю.

Изучая историю развития живых систем как устойчивую закономерность чередования процессов дивергенции и конвергенции, мы можем экстраполировать ее и на информационные системы и спрогнозировать, что в результате переосмысления концепта медиа-информационности в скором времени возникнет новый процесс расхождения мыслеформ, следствием которого станет формирование принципиально новых компетенций медиа-информационной грамотности.

При этом мы понимаем, что МИ-грамотность это лишь минимальный порог духовного становления личности. Тем не менее она играет чрезвычайно важную роль в процессах выработки стратегии экономического и социального развития общества. Причем такого рода грамотность следует рассматривать не столько с позиций уровня образованности людей, а в более широком контексте, охватывающем такие сферы жизни, как гражданское общество, политика и технологии, профессиональное самоопределение, уровень благосостояния и многие другие. Такой широкий диапазон контекстов требует переосмысления роли и места медиа-информационной грамотности в системе социальных институтов, а также структуре интеллектуального ресурса личности.

Медиа-информационный потенциал личности

Поднимаясь в своем ноосферном развитии, личность и общество от медиа-информационной грамотности переходят на уровень медиа-информационной культуры как способа сохранения и преумножения ценностей общества, его культурного опыта и культурных норм, и, наконец, достигают высшего уровня – медиа-информационного мировоззрения, которое, по нашему мнению, базируется на нескольких идеях, носящих глобальный цивилизационный характер. Это:

- идея свободы и ответственности,
- идея разнообразия,
- идея изменчивости,
- идея полилога,
- идея партнерства,
- идея взаимодействия,
- идея взаимообусловленности,
- идея признания индивидуальности,
- идея развития,
- идея критической солидарности и самокритики.

Эти ноосферные ценности обеспечат человечеству не только выживание, но и всеобщее благоденствие. В этом контексте становится понятным, что медиа-информационная грамотность как новая грамотность XXI века – это не метафора, не красивый оборот речи, а насущная необходимость, обусловленная глобальными процессами развития цивилизации.

В процессе медиаобразования изначально заложенный в человеке интеллектуальный ресурс актуализируется в результате прохождения личностью уровней медиа-информационной грамотности, медиа-информационной культуры и достигает уровня медиа-информационного мировоззрения.

Темпы медиа-информационного развития личности и общества не всегда совпадают, вследствие чего испытывают дисгармонию и личность, и общество. Индивид, далеко опережающий социум в своем постижении глобальных информационных процессов, обречен на непонимание и одиночество, так же как общество не способно в полной мере реализовать свои возможности, если значительная часть граждан не успевают за развитием информационно-коммуникационных технологий. Наиболее гармоничным следует считать взаимообогащающий рост медиа-информационного потенциала личности и общества.

Под медиа-информационным потенциалом личности мы понимаем тот интеллектуальный коммуникационный ресурс, который позволяет индивиду максимально и эффективно самореализоваться в информационном обществе. Задача специалистов в области медиаобразования – не вложить в человека информацию о чем бы то ни было, а «извлечь» ее из него. Как в семени цветка скрыта вся информация о его форме, цвете и аромате, и лишь негативные внешние условия могут ее исказить, так и в человеке закодирована вся информация о его коммуникационных возможностях, но социальная среда способна по-своему трансформировать каналы доставки этой информации и тем самым повлиять на формирование личности.

В завершение, опираясь на наши собственные разработки и учитывая современные подходы к концепции медиа-информационной грамотности и медиаобразования, сформулируем определения интересующих нас понятий.

Таким образом, *медиа-информационная грамотность личности – это система базовых компетенций человека, позволяющих ему эффективно выстраивать коммуникационные отношения в постинформационном обществе, и удовлетворять свою потребность в медиаактивности. Медиа-информационная грамотность возникает в результате медиаобразования. Соответственно, медиаобразование – это совокупность разнонаправленных образовательных действий, способствующих раскрытию и самоорганизации личности в информационном обществе, которые проявляются в осознанном медиаповедении на основе гуманистических идеалов и ценностей.*

Список литературы

1. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов. ЮНЕСКО. Париж, 2012. Перевод на русский язык осуществлен Институтом ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании под ред С.Г. Корконосенко и Н.И. Гендиной.
2. Дж. П. Барлоу. Продажа вина без бутылок: Экономика сознания в глобальной Сети / Русский журнал, 07.04.1999.
3. Информационная культура личности: библиографический указатель / сост. Н. В. Денисова; НБ КемГУКИ. – Кемерово: Кемеровский государственный университет культуры и искусств, 2006.

*Наталья Ивановна Гендина,
директор НИИ информационных технологий
социальной сферы Кемеровского государственного
университета культуры и искусств*

Информационная и медиаграмотность в России: результаты исследования, выполненного по заказу ЮНЕСКО

Идея ЮНЕСКО о проведении серии исследований по проблеме «Концептуальная связь информационной грамотности и медиаграмотности»

25–27 февраля 2013 г. в штабе квартире ЮНЕСКО в Париже состоялась Первая международная обзорная встреча «WSIS+10. Построение обществ знания в интересах мира и устойчивого развития». Эта встреча – наиболее крупный и значимый международный форум по гуманитарным проблемам использования ИКТ со времени проведения в 2003 г. в Женеве Всемирного саммита по информационному обществу (World Summit on Information Society, WSIS). В преддверии этого форума сектором коммуникации и информации ЮНЕСКО было инициировано проведение серии исследований по проблеме «Концептуальная связь информационной грамотности и медиаграмотности». Они были выполнены ведущими мировыми специалистами и опубликованы на сайте ЮНЕСКО.

Замысел изучения концептуальной связи информационной грамотности и медиаграмотности возник еще в 2010 г., в ходе Первой международной встречи экспертов ЮНЕСКО по медиа и информационной грамотности в Бангкоке. ЮНЕСКО совместно с ИФЛА провозгласили идею объединения, интеграции этих двух направлений в единое целое – медиа и информационную грамотность. Для этого потребовался серьезный анализ сложившихся в разных странах подходов к пониманию медиа и информационной грамотности, организации практической деятельности по информационному и медиаобразованию. Именно по этой причине я получила заказ сектора коммуникации и информации ЮНЕСКО на проведение исследования, сначала отражающего положение дел в России, а затем в СНГ.

Характеристика исследования, проведенного по заказу сектора коммуникации и информации ЮНЕСКО

Анализу подлежали русскоязычные публикации по медиаобразованию и информационной подготовке за 1990–2010 гг., с привлечением ряда наиболее ценных работ более раннего периода, а также важных аналитических публи-

каций, появившихся в 2011 г. В отличие от медиаобразования, где развитие теории и практики медиаобразования, история и опыт организации медиаобразования граждан в России и других стран получили освещение в целом ряде монографий и статей, анализ и обобщение многочисленных публикаций по информационной подготовке, рассредоточенных в различных областях знания (библиотекведение и библиографоведение, информатика, педагогика, психология и др.), ранее в России не предпринимались и выполнены впервые.

Общая количественная характеристика массива проанализированных русскоязычных публикаций по информационной подготовке и медиаобразованию за период с 1990 по 2010 гг. представлена в таблице 1.

Таблица 1. Распределение анализируемых публикаций по тематическим направлениям и видам изданий

Тематическое направление	В т.ч. по видам изданий		
	диссертации	книги	статьи
Информационная подготовка	319	130	366
Медиаобразование	149	74	202
Всего публикаций	468	204	568
Итого:	1240		

Значительное место в ходе исследования уделялось анализу профессиональных периодических изданий. Всего анализу подверглись 140 российских периодических изданий библиотечно-информационного и педагогического профиля, из которых было отобрано 568 статей по информационной подготовке и медиаобразованию.

Полностью результаты исследования приводятся в монографии: Гендина Н.И. Информационная подготовка и медиаобразование в России и странах СНГ. Проблемы формирования информационной культуры личности и продвижения идей информационной и медиаграмотности. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. – 186 с.

Эволюция информационной подготовки и медиаобразования в России в зеркале основных терминов и понятий: хронология и предметные области

В период с 1976 по 2010 г. советские, а затем российские справочные издания зафиксировали значительное разнообразие терминов, характеризующих информационную подготовку и медиаобразование. К числу основных терминов, характеризующих медиаобразование, относятся: аудиовизуальная грамотность, визуальная грамотность, медиаграмотность, экранная культура, видеокультура,

киновидеокультура, визуальная культура, фотографическая культура, медиакультура, медиакомпетентность. Они используются преимущественно в сфере педагогики и образования, частично в – коммуникативистике.

В состав терминов, раскрывающих различные направления информационной подготовки, входят: культура чтения, библиографическая культура, пропаганда библиотечно-библиографических и информационных знаний, информационная грамотность, компьютерная грамотность, информационная культура, информационная культура личности, информационная культура человека. В русскоязычной литературе в центр терминологического поля выдвинулся термин «информационная культура», в отличие от термина «информационная грамотность», получившего большее распространение в англоязычной литературе. Термин «информационная культура» и его производные получил широкое распространение в различных отраслях знания – библиографоведении, информатике, педагогике, культурологии, экономике, лингводидактике и др.

Оба направления, и медиаобразование, и информационная подготовка, имеют значительную внутреннюю дифференциацию, подразделяясь на разные предметные области, каждая из которых имеет свою специфику в формировании особых умений и навыков, например, компьютерная грамотность и культура чтения, аудиовизуальная грамотность и фотографическая культура.

Проведенный анализ позволил установить, что обучение библиотечно-библиографической грамотности, культуре чтения, компьютерной грамотности, информационной культуре неразрывно связано с библиотековедением, библиографоведением, книговедением, документоведением, информатикой, педагогикой.

Развитие визуальной грамотности, фотографической культуры, аудиовизуальной грамотности, медиаграмотности невозможно без опоры на изучение техники фотографии, видео и киносъемки, киноведение, искусствоведение, журналистику, медиапедагогику. Вместе с тем, оба направления неразрывно связаны с персональным компьютером и ИКТ.

Информационная подготовка и медиаобразование: общее и специфичное

Выявление общего и специфичного в содержании информационной подготовки и медиаобразования было основано на анализе учебно-методической литературы. Именно учебно-методическая литература позволяет получить ответы на следующие вопросы: чему, как, с помощью чего и для чего обучают?

Для анализа учебно-методической литературы использовался прием формализации. Он заключался в том, что во всех анализируемых учебно-методических изданиях прослеживалось отражение информационных ресурсов, алгоритмов поиска информации, методов анализа и синтеза информации, информационных продуктов, с помощью которых обеспечивается обучение в сфере информационной подготовки и медиаобразования.

Под информационными ресурсами понимались продукты интеллектуальной деятельности общества, представляющие собой многообразие традиционных и электронных документов, хранящиеся в библиотеках, архивах, фондах, базах данных, Интернете и др. Оба направления подготовки предполагают обязательное изучение соответствующих информационных и медиаресурсов.

Результат сопоставления представлен в таблице 2.

Таблица 2. Информационные ресурсы в составе информационной подготовки и медиаобразования: общее и специфичное

Информационная подготовка Специфичное	Общее для информационной подготовки и медиаобразования	Медиаобразование Специфичное
Книги, брошюры, справочные, научные, научно-популярные, учебные, производственные, официально-документальные и др. издания, документальные ресурсы в традиционной и электронной форме	Журналы, газеты, в т.ч. интернет-журналы; сайты, порталы	Телепрограммы, кинофильмы, видеofilьмы, сценарии, фотографии и т.п., рекламная информация в СМИ

Бесспорно, что современный человек должен уметь найти и книгу, и сайт, и газетную статью, и видеоролик, и музыкальное произведение – т.е. все разнообразие современных информационных ресурсов. Однако, как показал анализ учебно-методической литературы по медиаобразованию (см. табл. 3), обучение алгоритмам поиска различных видов медиа ресурсов не предусматривается.

Таблица 3. Алгоритмы поиска в составе информационной подготовки и медиаобразования: общее и специфичное

Информационная подготовка Специфичное	Общее для информационной подготовки и медиаобразования	Медиаобразование Специфичное
Алгоритмы адресного, тематического и фактографического поиска в традиционной и электронной среде		

Знание информационных ресурсов, умение их найти бесполезны, если человек не владеет методами анализа и синтеза информации. Сопоставление информационной подготовки и медиаобразования по этому параметру наглядно демонстрирует «водораздел» между ними и сложность их интеграции (см. табл. 4).

Если методы анализа и синтеза информации, используемые при информационной подготовке, могут быть отнесены к категории надпредметных, метазнаний и умений, которыми владеют большинство библиотекарей, учителей и преподавателей, то анализ медиатекстов требует специальных знаний и специальной подготовки.

Таблица 4. Методы анализа и синтеза информации в составе информационной подготовки и медиаобразования: общее и специфичное

Информационная подготовка Специфичное	Общее для информационной подготовки и медиаобразования	Медиаобразование Специфичное
<p>Методы свертывания информации:</p> <ul style="list-style-type: none"> • составление библиографического описания документа, • составление плана, • аннотирование, • реферирование, • конспектирование, • тезирование, • подготовка обзоров. <p>Структурно-семантический анализ</p>	<p>Логические приемы работы с текстами: анализ, обобщение, классификация</p> <p>Структурный анализ, контент-анализ</p> <p>Критический анализ текстов</p> <p>Анализ веб-текстов</p>	<p>Виды анализа медиатекстов:</p> <ul style="list-style-type: none"> • сюжетный, • автобиографический, иконографический, • семиотический, идентификационный, • идеологический, • философский, • эстетический, • этический, • мотивационный, • культивационный, • герменевтический, • анализ медийных стереотипов, • персонажей медиатекстов и др.

Под информационным продуктом понимается результат интеллектуальной деятельности человека по созданию новой информации или смысловой переработки имеющейся информации. Например, учитель, преподаватель на основе изучения большого числа публикаций, анализа педагогического

опыта порождает новое знание, в частности, новую методику, новую педагогическую технологию и т.п., оформляя его в какой-либо информационный продукт своей научно-исследовательской деятельности – статью, методические рекомендации. Учащийся, студент в ходе своей учебной деятельности не создает нового знания, однако на основе изучения и анализа соответствующей литературы он также готовит информационные продукты – рефераты, доклады, эссе, электронные презентации, курсовые и дипломные работы, в которых найденная в разных источниках информация перерабатывается и подчиняется логике автора, подлежит сопоставлению и критической оценке. Как показал анализ (табл. 5), для их создания в сфере информационной подготовки требуется знание ПК и ИКТ, а в сфере медиаобразования – знание технологии фото- и видеосъемки, фото- и видеомонтажа.

Таблица 5. Информационные продукты как результат информационной подготовки и медиаобразования: общее и специфичное

Информационная подготовка Специфичное	Общее для информационной подготовки и медиаобразования	Медиаобразование Специфичное
Доклады, рефераты, дайджесты, тезисы, курсовые и дипломные работы, научно-аналитические обзоры	Отзывы, рецензии, статьи. Мультимедийные презентации, веб-страницы, веб-сайты и т.п. продукты, основанные на знании ПК и ИКТ	Заметки, репортажи, интервью, очерки, эссе, сценарии, этюды. Фотографии, видеосюжеты, фотоколлажи, творческие медийные проекты и т.п. продукты, основанные на знании технологии фото- и видеосъемки, фото- и видеомонтажа

Сопоставление содержания информационной подготовки и медиаобразования выявило значительную разнородность используемого учебного материала, обусловленную многообразием информационных и медиаресурсов, методов анализа и синтеза информации, информационных и медиапродуктов. Для того чтобы не произошла профанация идеи обучения информационной и медиаграмотности, необходима специальная подготовка кадров, способных профессионально вести такое обучение.

Социальные институты, причастные к информационной подготовке и медиаобразованию в России

Основными социальными институтами, способствующими развитию информационной подготовки и медиаобразования, являются: органы власти, научные учреждения, образовательные учреждения, библиотеки, профессиональные ассоциации, общественные организации, СМИ.

Вклад органов власти в развитие информационной подготовки и медиаобразования в России выражается в создании концептуальной и нормативно-правовой базы в сфере информации, информатизации и становления информационного общества в России. Можно назвать следующие категории документов: федеральные законы («Об информации, информационных технологиях и о защите информации»; «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления»; «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» и др.); стратегии («Стратегия развития информационного общества в РФ»), доктрины («Доктрина информационной безопасности РФ»), концепции («Концепция государственной информационной политики»; «Концепция формирования информационного общества в России» и др.), государственные программы («Информационное общество (2011–2020 годы)»; «Национальная программа поддержки и развития чтения»). Анализ показал наличие значительного количества концептуальных и нормативных актов, разработанных российскими органами власти, однако среди них отсутствуют документы, специально созданные для решения задач информационной подготовки и медиаобразования.

Вклад научных учреждений в развитие информационной подготовки и медиаобразования в России заключается в организации научных исследований, включая диссертационные, издания научных публикаций, проведении научных конференций и семинаров.

Выявлены основные типы научных учреждений, в которых работают ведущие российские исследователи в сфере информационной подготовки и медиаобразования.

Типы научных учреждений	
Информационная подготовка	Медиаобразование
– Вузы культуры и искусств	– Университеты
– Педагогические вузы	– Педагогические вузы
– Университеты	– Вузы культуры и искусств
– Информационные центры (ВИНИТИ, ИНИОН)	– Институты и лаборатории Российской Академии образования
– Научные библиотеки	– Региональные центры медиакультуры и медиаобразования

Результаты деятельности научных учреждений отражаются в защитах диссертаций, посвященных информационной подготовке и медиаобразованию.

Направление	Количество защищенных диссертаций , в т.ч.		
	докторских	кандидатских	всего
Информационная подготовка	15	304	319
Медиаобразование	26	123	149

Контент-анализ заглавий диссертаций по информационной подготовке позволил установить, что в сфере информационной подготовки наиболее часто используется термин «Информационная культура», затем термин «Информационная компетентность», а термин «Информационная грамотность» в заглавии диссертаций зафиксирован всего четыре раза.

Установлено, что проблемы информационной подготовки и медиаобразования вызывают широкий научный интерес значительного количества научно-исследовательских и образовательных учреждений многих городов России: защита диссертаций по информационной подготовке зафиксирована в 74 городах, по медиаподготовке – в 41 городе. Безусловное лидерство принадлежит столичным городам России. Так, доля диссертаций по медиаобразованию, защищенных в Москве и Санкт-Петербурге, составляет 47%, для диссертаций по информационной подготовке – 20%.

Как в сфере информационной подготовки, так и в сфере медиаобразования за 1990–2010 гг. проведено примерно одинаковое количество научных конференций (более 30), однако попытка совместного обсуждения этих проблем наблюдается лишь в последние три года, ранее диалог информационных специалистов, библиотекарей и медиапедагогов не наблюдался.

Вклад образовательных учреждений России в информационную подготовку и медиаобразование

Образовательные учреждения СССР вплоть до начала 80-х годов XX в. основное внимание в информационной подготовке уделяли обучению рациональным приемам работы с учебником, навыкам конспектирования, составления тезисов и рефератов, анализу текстов – преимущественно произведений художественной литературы.

В обобщенном виде современное состояние организации информационной подготовки и медиаобразования в системе образования в России может быть представлено следующим образом (табл. 6).

Таблица 6. Характеристика организации информационной подготовки и медиаобразования в образовательных учреждениях России

Информационная подготовка	Медиаобразование
Общеобразовательные школы	
<ul style="list-style-type: none"> – 1985 г. – введение в IX–X классах предмета «Основы информатики и вычислительной техники» (ОИВТ) – 1993 г. – переименование предмета из «ОИВТ» в «Информатику» – 2004 г. – переименование предмета из «Информатики» в «Информатику и ИКТ» на основе Государственного стандарта общего образования (федеральный компонент – 8-11 классы) – 2009г. – введение единых выпускных и вступительных экзаменов (ЕГЭ) по информатике и ИКТ 	<ul style="list-style-type: none"> – 20-е гг. XX в. – зарождение основ медиаобразования: развитие кинообразования и детского и юношеского журналистского творчества – Середина 60-х гг. XX в. – эксперименты по введению в школах факультатива «Основы киноискусства» – Середина 80-х гг. XX в. – эксперименты по введению в школах факультатива «Основ аудиовизуальной культуры» – 90-е г. XX в. – развитие медиаобразования в системе дополнительного образования детей (кино- и видеоклубы, кружки юнкоров и т.п.)
Средние специальные учебные заведения	
<ul style="list-style-type: none"> – 1985–1986 г. – внедрение в качестве обязательного курса «Основы информатики и вычислительной техники» – 1995 г. – внедрение в качестве обязательного курса «Математика и информатика» – 2002 г. – внедрение в качестве обязательных курсов «Информатика» – «Информационные технологии в профессиональной деятельности» 	<p>Факультативные курсы по медиаобразованию</p>

Высшие учебные заведения

<ul style="list-style-type: none"> – 1974 г. – внедрение в качестве обязательного курса «Введение в специальность», содержащего основы библиографии и информатики – 1991 г. – внедрение в качестве обязательного курса «Основы информатики» – 1994 г. – внедрение в качестве обязательного курса «Информатика» – 2011 г. – внедрение в вузах в качестве обязательного курса «Информатика», «Информационные технологии» в бакалавриате и магистратуре – конец 90-х гг. XX в. – внедрение в качестве факультативных учебных курсов «Основы информационной культуры личности», «Информационная культура», «Информационная культура специалиста» и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – 2002 г. – введение специализации «Медиаобразование» (03.13.30) в рамках специальностей педагогического образования – 2012 г. – открытие магистерской программы «Медиаобразование» (заочная форма) по направлению подготовки 031300 (030600) «Журналистика» на кафедре журналистики и медиаобразования МГГУ им. М.А. Шолохова. Квалификация выпускника – магистр журналистики
---	---

В отличие от обязательного для изучения в системе общего образования курса «Информатика и ИКТ» курсы медиаобразовательной направленности носят факультативный характер. Поэтому в развитии медиаобразования значительную роль играют учреждения дополнительного образования детей.

В целом в российских образовательных учреждениях информационная подготовка понимается неоправданно узко, она реализуется прежде всего за счет ликвидации компьютерной безграмотности и обучения владением основами ИКТ. Однако в задачи учебных курсов типа «Информатика и ИКТ» не входит формирование умений и навыков по ориентации в информационных массивах, освоение методов критического анализа и аналитико-синтетической переработки информации, самостоятельной подготовки информационных продуктов.

Установлено отсутствие взаимодействия в развитии информационной подготовки и медиаобразования на базе образовательных учреждений.

Вклад библиотек России в информационную подготовку и медиаобразование

Исторически одним из первых социальных институтов, осуществлявших информационную подготовку граждан, является библиотека. Располагая в своих фондах множеством разнообразных источников информации, библиотеки традиционно осуществляли обучение граждан поиску и навыкам работы с различными видами информации, преимущественно документальной. В последние годы на смену понятию «пропаганда библиотечно-библиографических и информационных знаний» пришло понятие «формирование информационной культуры личности». Для его реализации библиотеки используют как традиционные библиотечные (библиотечные экскурсии, книжные выставки, «Дни информации», издание библиографических указателей и т.п.), так и педагогические формы и методы работы – проведение библиотечных уроков, использование активных методов обучения и т.п.

Обобщенно дать представление о том, какие формы и методы работы используются библиотеками России в сфере информационной подготовки и медиаобразования, можно следующим образом.

Информационная подготовка	Медиаобразование
Мероприятия <ul style="list-style-type: none">– Выставки традиционные/электронные– Рекомендательные списки и обзоры литературы– Конкурсы, информины– Беседы– Экскурсии– Библиотечные уроки	Деятельность медиатек, медиацентров по обучению пользователей
Учебные курсы <ul style="list-style-type: none">– «Библиотечно-библиографические знания»– «Основы библиотечно-библиографической грамотности»– «Учись учиться»– «Основы компьютерной грамотности»– «Основы информатики и информационно-библиотечные технологии»– «Основы информационной культуры личности»	

Содержание информационной подготовки, реализуемой библиотеками, как правило, включает обучение алгоритмам поиска документальной информации, работе со справочными изданиями, справочно-библиографическим аппаратом библиотеки, включая их электронные версии.

Проведение занятий в библиотеке наталкивается на ряд сложностей и проблем: необязательность для изучения курса «Основы информационной культуры личности»; отсутствие библиотечных кадров, готовых профессионально вести обучение. Все эти проблемы требуют своего решения на государственном уровне, поскольку усилия отдельных энтузиастов в библиотеках и образовательных учреждениях не способны кардинально повлиять на повышение уровня информационной подготовки граждан.

Вклад Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России в развитие медиаобразования

Важнейшими направлениями деятельности Ассоциации являются следующие:

- проведение научных исследований по медиаобразованию;
- проведение научных конференций, семинаров;
- развитие центров медиаобразования в разных регионах России;
- создание электронных ресурсов медиаобразования.

В состав важнейших электронных ресурсов Ассоциации входят:

- сайт Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России <http://eduof.ru/mediaeducation/> на Российском общеобразовательном портале;
- информационный, образовательный и научный портал / «Информационная грамотность и медиаобразование» <http://mediagram.ru/>;
- открытая электронная библиотека «Медиаобразование» <http://eduof.ru/medialibrary/>;
- электронная научная энциклопедия «Медиаобразование и медиакультура» <http://www.edu.of.ru/mediacompetence/default.asp>;
- библиотека «Единого окна доступа к образовательным ресурсам» (Раздел «Медиаобразование») <http://window.edu.ru/>.

Подробная информация о деятельности и основных публикациях, отражающих развитие медиаобразования в России, приводится на портале Ассоциации <http://mediagram.ru/>.

Вклад российских библиотечных ассоциаций в развитие информационной подготовки

В РФ имеется две общероссийские некоммерческие добровольные, самоуправляемые организации, профессионально связанные с библиотечным делом. Это Российская библиотечная ассоциация (РБА) и Русская школьная библиотечная ассоциация (РШБА). Основными направлениями деятельности РБА, связанными с информационной подготовкой пользователей, являются защита прав пользователей библиотек; научная, практическая и культурно-просветительская деятельность. РБА инициировала разработку модельных стандартов для публичных, детских, юношеских и специальных библиотек РФ, содержащих раздел «Развитие информационной культуры пользователей». В нем впервые в отечественной библиотечной практике «формирование информационных потребностей и информационной культуры своих читателей и всего местного населения» не только выделено в качестве самостоятельного направления библиотечной деятельности, но и сопровождается перечнем конкретных мероприятий, проведение которых является обязательным.

Деятельность РБА отражает сайт Ассоциации <http://www.rba.ru/>.

Особое внимание формированию информационной культуры школьников уделяет РШБА. Так, в издаваемом РШБА журнале «Школьная библиотека», есть постоянная рубрика «Информационная культура». В приложении к этому журналу неоднократно издавались книги по теории и методике формирования информационной культуры личности в условиях школьной библиотеки. РШБА является инициатором ежегодного проведения Форума школьных библиотек России в Михайловском, на которых регулярно проводятся обучающие семинары и мастер-классы для школьных библиотекарей по организации внедрения и методике преподавания учебного курса «Основы информационной культуры личности».

РШБА выступила с социальной инициативой введения новой должности в школьных библиотеках – «педагог-библиотекарь», в должностные обязанности которого входит формирование информационной культуры школьников.

Информацию о деятельности РШБА можно получить на сайте Ассоциации <http://www.rusla.ru/>.

Вклад Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» в продвижение идей информационной и медиаграмотности, информационной культуры

Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» на протяжении более чем десяти лет реализации Программы в РФ координирует

нирует деятельность библиотечно-информационных и образовательных учреждений, научных коллективов и отдельных исследователей в сфере информационной подготовки граждан, продвигая один из важнейших приоритетов этой Программы – информационную грамотность, развивая национальные традиции формирования информационной культуры личности.

Российский комитет ведет широкомасштабную организационную, информационно-издательскую, просветительскую работу, используя для этого такие формы, как проведение конференций, семинаров, круглых столов. К числу важнейших конференций, специально посвященных информационной и медиаграмотности, относятся:

- Международная конференция «Формирование информационной культуры личности: вызовы глобального информационного общества» (Москва, 2006 г.);
- Всероссийский научно-практический семинар «Формирование медиа- и информационной грамотности – императив XXI века» в рамках Всероссийского библиотечного конгресса – 16-й ежегодной конференции Российской Библиотечной Ассоциации (Тюмень, 2011);
- Международное совещание экспертов по вопросам адаптации для России Учебной программы ЮНЕСКО по медиа- и информационной грамотности для учителей и преподавателей (Москва, 12–13 декабря 2011 г.);
- Международная конференция «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания» (Москва, 24–28 июня), на которой была принята «Московская декларация о медиа и информационной грамотности».

Традиционной является организация специальных мероприятий Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», посвященных информационной грамотности и информационной культуре личности, в рамках международной Крымской конференции «Библиотеки и информационные ресурсы в современном мире наук, культуры, образования и бизнеса», ежегодно проходящей в Судаке (Автономная Республика Крым, Украина).

Российским комитетом были изданы следующие публикации:

- Информационная грамотность: международные перспективы (2010);
- Стандарты ИКТ-компетентности для учителей: стратегические основы (2009);
- Стандарты ИКТ-компетентности для учителей: модули стандартов компетентности (2009);

- Стандарты ИКТ-компетентности для учителей: руководство по внедрению стандартов (2009);
- Руководство по разработке библиотечных программ грамотности (2006);
- Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины (2006).

Информация, раскрывающая деятельность Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», приводится на сайте <http://www.ifapcom.ru/>.

Вклад СМИ в информационную подготовку и медиаобразование

Анализу подверглись 140 российских периодических изданий библиотечно-информационного и педагогического профиля, из которых было отобрано 568 статей по информационной подготовке и медиаобразованию. Установлено, что наиболее активно освещение проблем информационной подготовки ведут не педагогические, а библиотечно-информационные периодические издания. В отличие от медиаобразования, идеи которого продвигают специально созданные журналы, в сфере информационной подготовки отсутствует издание, в котором бы велось целенаправленное освещение всего комплекса проблем, включая информационную культуру, компьютерную и интернет-грамотность, культуру чтения и т.п.

Наиболее продуктивными периодическими изданиями с точки зрения их вклада в освещение проблем информационной подготовки и медиаобразования являются следующие.

Информационная подготовка	Медиаобразование
Наиболее продуктивные периодические издания	
«Библиотека в школе» «Библиография» «Научные и технические библиотеки» «Библиотека» «Школьная библиотека» «Библиотековедение» «Мир библиографии»	«Медиаобразование» «Медiateка и мир» «Образование. Медиа. Общество: пространство сотрудничества»

В отличие от медиапедагогов, активно размещающих результаты своих исследований и освещение практической работы на значительном количестве специализированных порталов и сайтов, продвижение идей информацион-

ной грамотности и информационной культуры работники библиотек представляют на страницах профессиональных периодических изданий.

Вклад новых СМИ России в информационную подготовку и медиаобразование

Наряду с традиционными печатными изданиями значительный вклад в развитие информационной подготовке и медиаобразования вносят:

Порталы, сайты

- Портал «Информационная грамотность и медиаобразование» <http://mediagram.ru/>
- Ассоциация кинообразования и медиapedагогики России – Russian Association for Film and Media Education <http://edu.of.ru/mediaeducation/>
- Сайт Медиapedагогика <http://media-pedagogics.ru/index.html>
- Сайт Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», <http://www.ifarcom.ru/>
- Электронные журналы
- «Медиаобразование» Российский журнал истории, теории и практики медиapedагогики (<http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>)
- «Медиа. Информация. Коммуникация». Международный электронный научно-образовательный журнал (<http://www.mic.org.ru>)
- «Медиаскоп». Электронный журнал факультета журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова (<http://www.mediascope.ru/>)
- «Начальная медиашкола». Электронный научно-педагогический и культурно-просветительный журнал (<http://www.mediashkola-plus.ru/>)

Основные результаты исследования

1. Доминирование в русскоязычных исследованиях (публикациях) термина «информационная культура» как наиболее емкого интегративного понятия в сфере информационной подготовки.
2. Различия в информационной подготовке и медиаобразовании заключаются в следующем. Информационная подготовка направлена на изучение возможностей использования ПК и ИКТ при работе с раз-

личными видами документов, создание информационных продуктов, связанных с профессиональной и учебной деятельностью обучающихся. Медиаобразование направлено на изучение различных видов медиатекстов, требующих владения специальными методами их анализа и технологией фото-, видео-, кино-съемки и монтажа; развитие навыков восприятия и анализа фильмов и телевизионных передач, изучение языка экранных искусств, развитие самостоятельного журналистского и видеотворчества.

3. Наличие в России достаточно развитой теоретической базы информационной подготовки и медиаобразования в результате проведения научных исследований, издания специализированных периодических изданий (традиционных и электронных), защиты диссертаций, проведения научных конференций.
4. Социальные институты, причастные к информационной подготовке и медиаобразованию граждан России, – это научные и образовательные учреждения, библиотеки, профессиональные ассоциации, общественные организации, СМИ, органы власти. Основные профессии, ориентированные на информационную подготовку и медиаобразование – учителя (преподаватели) и библиотекари.
5. Сосредоточенность информационной подготовки и медиаобразования в образовательных учреждениях и библиотеках. В системе общего образования обучение основам информатики и ИКТ – обязательно, а медиаобразование – факультативно. В информационной подготовке значительная роль отводится библиотекам, а в медиаобразовании – учреждениями дополнительного образования детей.
6. Параллелизм, отсутствие взаимодействия в развитии информационной подготовки и медиаобразования.

Проблемы информационной подготовки и медиаобразования в России

1. На уровне Министерства образования и науки РФ информационная подготовка понимается неоправданно узко, как ликвидация компьютерной безграмотности и обучение основам ИКТ. Идеи и принципы интегративного подхода ЮНЕСКО и ИФЛА недостаточно широко известны, а потенциал таких направлений, как формирование информационной грамотности и медиаграмотности, формирование информационной культуры личности, остается недооцененным и слабо используемым.
2. Низкая осведомленность общественности, руководителей органов управления образованием и руководителей образовательных учре-

ждений, учителей, преподавателей о преимуществах и возможностях информационной подготовки и медиаобразования в широком смысле, для возможности обучения в течение всей жизни, способности принимать компетентные и независимые решения, участвовать в демократических процессах, в т.ч. в глобальной информационной сети; для повышения качества жизни в информационном обществе.

3. Стихийность, необязательность информационной подготовки и медиаобразования. Отсутствие нормативно-правовой базы, регулирующей и контролирующей развитие информационной подготовки и медиаобразования граждан.
4. Отсутствие центра, координирующего усилия специалистов различных областей знания, в целях развития информационной подготовки и медиаобразования граждан России.
5. Дефицит квалифицированных педагогических и библиотечно-информационных кадров, призванных обеспечивать информационную подготовку и медиаобразование граждан.
6. Дефицит учебно-методических изданий, необходимых для информационной подготовки и медиаобразования.

Общегосударственные задачи в сфере информационного и медиаобразования граждан России

Требуется государственный подход к организации информационной подготовки и медиаобразования:

- необходимо создание приоритетных национальных и региональных программ информационного и медиаобразования;
- необходима разработка национальных стандартов информационного и медиаобразования;
- необходимо включение информационной культуры и медиаграмотности в образовательные программы учебных заведений всех ступеней и уровней образования;
- необходима специальная подготовка педагогических и библиотечно-информационных кадров, обеспечивающих информационное и медиаобразование граждан.

Елена Анатольевна Бондаренко,
*заведующая Лабораторией медиаобразования Института
содержания и методов обучения Российской академии образования*

Медиаобразование: шаг в будущее. Исследования лаборатории медиаобразования ИСМО РАО

В СССР медиаобразование как отдельное направление научных исследований получило официальный статус в 1989 году. С текстами СМИ активно работали в школах еще с конца XIX века, однако главное условие медиаобразования – равенство учителя и ученика перед новой информацией – могло возникнуть и развиваться только в 1990-е годы, когда разрушалась привычная картина мира и идеология единого мнения.

Первая Исследовательская группа медиаобразования работала сначала в Институте художественного образования АПН СССР (сейчас Российской академии образования) под руководством кандидата педагогических наук А.В. Шарикова. Впоследствии он перешел в Институт содержания и методов обучения РАО, где в 1993 году была открыта Лаборатория технических средств обучения и медиаобразования.

Лаборатория технических средств обучения к тому времени существовала уже более 10 лет. Именно на этой базе направление медиаобразования могло развиваться наиболее перспективно, поскольку основы мышления, определяющего будущую медиатедагогику, были заложены в правила использования технических средств обучения.

Изучение ТСО в советской школе строилось по двум направлениям – использование новых технологий (кино, телевидение, видео) в преподавании традиционных школьных предметов (иллюстрации к темам) и попытки формировать на уроках основы информационной грамотности, понимания медиатекстов и критического мышления. Однако для советской школы было характерно *единство взглядов на мир, единое мнение* по поводу основных проблем, поэтому медиатексты в основном были поводом к формированию аналитического подхода к фактам и явлениям.

Дидактическая задача «обеспечить связь школы с реальной жизнью» с появлением открытого информационного пространства наполнялась новым содержанием. Старый вариант использования технических средств обучения буквально на глазах стремительно уходит в прошлое. Авторитет школы как единственного и наиболее точного источника знаний о мире ежегодно падал. Пресса и телевидение яростно разоблачали прошлое, давали самые различные версии одних и тех же событий. Вместо одного канонического учебника по каждому предмету возникало огромное количество учебных пособий. Только

по истории за 1994–1998 гг. было написано более 50 учебных пособий! Ученик (как и учитель) оказался в потоке информации, разобраться в котором просто невозможно. Факты требовали проверки, учебникам зачастую нельзя было доверять. А бурный рост Интернета завершил формирование свободного информационного пространства, где медиаобразование стало необходимой частью школьного обучения.

Поначалу основным направлением исследований лаборатории была интеграция медиаобразования в школьные предметы. Как использовать материалы СМИ на уроках, что делать для того, чтобы лучше понимать печатный текст, что может выступать в роли учебного фильма, как формировать критическое мышление, как использовать различные формы медиатекстов для обучения и воспитания, – вот основной круг проблем, которыми занимались исследователи.

Задачи интегрированного медиаобразования впервые были сформулированы доктором педагогических наук, профессором Л. С. Зазнобиной в середине 90-х годов XX века. Стандарт интегрированного медиаобразования был первой попыткой наиболее общих требований к работе с информацией СМИ на уроке. Он представлял собой список из семнадцати умений, которыми должен обладать выпускник общеобразовательной школы. Эти задачи можно представить в виде трех крупных блоков:

1. умение искать и проверять нужную информацию в разных источниках;
2. умение извлекать смыслы из полученной информации, анализировать и интерпретировать их;
3. умение создавать новые смыслы и представлять их в форме медиатекстов (информационных сообщений).

Учитывая, что в начале девяностых годов совершался первый этап перехода от школы знаний к школе умений, подобный подход был весьма актуальным и своевременным.

Сообщения СМИ не случайно называют «параллельной школой»: немалую долю знаний о мире и обществе мы получаем благодаря им. Сначала печатные издания, а потом – телевидение и Интернет обретают все большее и большее значение в жизни молодого поколения. Порой даже учителям приходится размышлять над тем, какая доля правды содержится в том или ином сообщении и нужно ли пересматривать свои позиции по этому вопросу.

Термин «параллельная школа» стал популярным в семидесятые годы двадцатого века. В Европе так называли эффект получения знаний из общедоступных средств массовой информации. Ребенок мог сформировать представление об исторических фактах по художественным фильмам и те-

лесериалам, изучить язык по мультфильмам, сделать выводы о том, что такое нефть и как ее перерабатывают, из телепередачи про Арабские Эмираты. Разумеется, полученные таким образом знания нередко нуждались в уточнении, а зачастую просто формировали у подростка искаженную картину мира. «Параллельная школа» могла стать серьезной угрозой для официального образования; разные страны искали различные способы справиться с этой проблемой.

Психологи давно убедились в том, что тексты СМИ (медиатексты) для ученика куда более убедительны, чем слова учителя. Значительная часть информации, представленной в медиатекстах, опиралась на факты, которые были тесно взаимосвязаны с основами изучаемых в школе наук. Многие сообщения СМИ затрагивали материалы и факты, изучаемые в школе, – и далеко не всегда трактовка этих фактов совпадала с той позицией, которую предлагали школьникам учителя. В эпоху единых учебников и единой системы средств обучения учебный предмет был единым смысловым потоком, в который иногда вторгались «реплики» из окружающей реальности. Для того, чтобы реализовать дидактический принцип связи школы с жизнью, надо было часто обращаться к «внешним» материалам – газетным заметкам, документальным и художественным фильмам, телепередачам.

Однако когда поток «внешней» информации возрос, разнообразие СМИ и рождение новых видов массовой коммуникации изменило ситуацию. Теперь учитель и рад бы изолировать свой предмет от притока параллельной информации – но факты и «мнения» из рекламы, развлекательных передач, мимолетные фразы из блогов, форумов, чатов незаметно, но верно формируют взгляды учеников. В лучшем случае возникает своеобразное «двойное мышление»: подросток имеет одну точку зрения для урока, другую – для обыденной жизни. В другом случае возникает конгломерат из проверенных науками знаний и запаса сведений, полученных из случайных источников. И последствия такого «информационного коктейля» непредсказуемы.

Существует также мнение, что традиционная система просвещения и образования как система знаний, передающихся от отцов к детям, не удовлетворяет потребностей сегодняшнего человека, потому что система научных знаний человека в XXI веке настолько широка, что её нельзя изложить и в нескольких учебниках. Многие социологи считают, что средства телекоммуникации должны распространять новейшие знания и дополнять научные, культурные и общественные взгляды учащихся и студентов. Однако образование никогда не входило в функции СМИ.

Газетные сообщения, телепередачи и прочие медиатексты могут популяризировать науку либо научные открытия – но не обучать: для этого процесса нужен живой диалог с учителем. Знания должны быть освоены, обрести

личностный оттенок, а при обычном восприятии сообщений СМИ этого не происходит.

Если на рубеже веков мы часто отмечали тот факт, что средства массовой информации берут на себя функции просвещения, то теперь картина стала иной: тексты СМИ довольно агрессивно «обучают жить», диктуя зрителям или читателям круг ценностей, предписывая образ мышления, определяя стиль одежды, питания, бытия. Ранее учителя и психологи призывали бороться с эффектом информационного кокона: подросток замыкался в узком кругу своих интересов и воспринимал только то, что его волновало. Он сопротивлялся любым попыткам расширить этот круг. Теперь ситуация стала двойственной: надо не только разрушать замкнутое пространство информационных коконов, но и помогать выстраивать «фильтры» для лишней информации. Восприятие современного ученика должно быть гибким – но недоверчивым к ложным фактам и рекламе.

Современная медиасреда – источник «параллельной школы» – за последнее десятилетие сильно изменилась. Обозначим основные факторы влияния медиасреды на современного человека:

- расширение доступа к информации,
- рост количества источников информации,
- резкое повышение плотности информационных потоков,
- рост агрессивности медиасреды.

Формирование массовой культуры все более влияет на формирование массового сознания. Средства коммуникации становятся главным инструментом влияния в современном обществе, основным средством формирования нового типа сознания и культуры. Современный ребенок и подросток оказываются в мощном потоке разрозненной, сумбурной, хаотической информации, который лишает человека возможности думать, сопоставлять, анализировать. Этот информационный узор непрерывно меняется, трансформируется. Если раньше говорили об опасности мозаичного восприятия, то теперь это уже восприятие-калейдоскоп: малейшее перемещение диктует полную смену впечатлений.

Коллажи и фрагменты в современных медиатекстах монтируются так, чтобы не создавать, а разрушать целостное впечатление. Формируется плоскостное, «комиксовое» восприятие, которое вытесняет привычные механизмы мышления и переживания. На это еще в 1964 году обращал внимание Г. Маркузе. По его мнению, экранная культура провоцирует формирование нового типа массового мышления, когда «психика работает в режиме не осмысли-

вающего восприятия, а импульсного реагирования» [6, с. 79]. Современный подросток действительно не успевает осознавать информацию.

«Параллельная школа» не только формирует ненаучное мышление, но и довольно успешно «воспитывает» человека массы. Следствиями этого являются психическая неустойчивость, некритичность мышления, легковерие, внушаемость. Человек массы утрачивает свой творческий потенциал, желание и способности его реализовывать; он не является творцом даже собственной жизни. Именно поэтому такую популярность завоевывают компьютерные игры, осваивающие виртуальные миры без открытий, где главная задача – просто выжить в предлагаемых обстоятельствах, убивая по дороге солдат, драконов, инопланетян и прочих чужеродных существ.

Сообщение СМИ всегда эмоционально окрашено, и даже если оно само по себе не содержит неверной информации, оно может задавать отношение к проблеме, навязывать мнение о фактах и событиях. Психологи утверждают, что яркий экраный образ может «сдвинуть» границы восприятия реальности: если на экране люди прыгают с третьего этажа, летают над крышами, легко и красиво убивают в компьютерной игре – на уровне подсознания это становится допустимым, стирается грань между действительностью и виртуальной реальностью. Агрессия медийного сообщения далеко не безобидна: она провоцирует агрессивное отношение к жизни, создает миф массового сознания. Она диктует «рецепты», согласно которым жизнь будет простой, красивой и яркой, как в телерекламе.

Выход здесь заключен в формировании нового типа культуры – медиакультуры, которая, избегая «облегченного» восприятия, возвращает нас к сложному, но увлекательному пути познания мира.

Интегрированное медиаобразование в течение 10 лет было основным направлением научной работы лаборатории. Доктором педагогических наук А.А. Журиным была подробно разработана методика интеграции медиаобразования в предметы естественнонаучного цикла (химия, физика, биология).

С 2003 года в Лаборатории медиаобразования появляются работы по комплексному медиаобразованию (Е.А. Бондаренко). Это направление сочетает интеграцию медиаобразования в учебные предметы с различными направлениями неформального образования – школьными киностудиями, печатными изданиями, школьным телевидением, творческими мультимедиапроектами. Согласно Концепции комплексного медиаобразования, в учебном учреждении должны сочетаться:

1. интеграция медиаобразования в учебные предметы;
2. работа в кружках и студиях по различным направлениям современных массмедиа (школьная пресса, кино, телевидение);

3. формирование медиакультуры в проектной деятельности школьников.

Медиапространство школы формируется за счет единых критериев оценки достижений школьников. Так, основы критического мышления, информационной грамотности и медиаторчества с различных сторон помогают развитию личности школьника.

Все эти направления были апробированы в педагогической практике в школах Москвы и Московской области, Воркуты, Якутска, Смоленска, Самары, Владивостока, Екатеринбурга и многих других городов и регионов Российской Федерации.

Специфика работы со школами заключается в том, что необходимы примерные программы по каждому из направлений, где даны ориентиры предлагаемой деятельности и направления развития личности школьника. В рамках концепции комплексного медиаобразования разработаны программы повышения квалификации для руководителей школьных медиастудий, пособия по школьному кинообразованию, школьному телевидению, творческим медиапроектам. Предложены программы для школьного радио, киноклуба, печатного издания, фотостудии, по истории кино и телевидения.

Медиаобразование в учебных предметах и в дополнительном образовании направлено на формирование медиакультуры ученика и учителя. Основные акценты сделаны на восприятие, освоение критического мышления и на работу с художественным творчеством. Сам термин «медиакультура» отражает особенности используемого подхода – изучение средств массовой информации взято с точки зрения приобщения человека к культуре, рассмотрения образовательного процесса как «присвоения культуры» (В.С. Библер). Это помогает найти наиболее эффективные способы использования средств массовой информации в учебном процессе.

Так «параллельная школа» становится союзником современного учителя.

Ситуация информационной перегрузки, в которой оказались современные школьники, сложна. Даже взрослым приходится нелегко, а у детей и подростков формируются вариативные формы защиты от информационной агрессии СМИ. Однако именно в этом возрасте, пока еще не угасли эмоции, необходимо помочь ребенку научиться анализировать и размышлять. И здесь приходит на помощь другой вид медиаобразования – изучение специфики массовой информации на практике, реализация творческого потенциала детей через современные информационные технологии. Спектр такой деятельности весьма широк – здесь и школьная пресса, и школьное кино и телевидение, и мультимедийные проекты.

Сочетая в едином комплексе медиаобразование, интегрированное в учебные предметы и реализуемое вне уроков (специальное), мы получаем гибкий механизм, позволяющий выстроить медиапространство в каждой школе. Любое образовательное учреждение в состоянии выбрать из предлагаемого спектра студий, кружков, творческих редакций свои варианты медиаобразования и реализовать их на практике.

Стандарт комплексного медиаобразования представляет собой ряд компетенций:

- воспринимать, понимать, анализировать медиатексты;
- интерпретировать смыслы и менять форму сообщений;
- создавать собственные медиатексты;
- ориентироваться в современном информационном пространстве, соблюдать правила личной медиабезопасности.

Новый этап развития общества вынуждает снова поднять вопрос о том, что же такое современное образование, какие требования к нему предъявляются сегодня. Постиндустриальное общество диктует новые требования к итогам образования: человеку теперь надо уметь действовать в условиях постоянной информационной перегрузки, высокой динамики. Необходимо анализировать и применять на практике знания, полученные из самых различных источников. И в решении проблем современной школы фактор наличия «параллельной школы» становится положительным при условии, что медиаобразование органично входит в систему обучения, становится основой самоопределения и самореализации ученика в современном информационном пространстве.

В настоящее время Лаборатория медиаобразования продолжает также традицию локальных исследований, посвященных частным проблемам формирования медиакультуры и развития личности современного подростка. Так, разработана методика ориентирования школьников в информационном пространстве Интернет (Е.В. Якушина, 2002), даны предложения по формированию информационной культуры в школьном курсе информатики (И.А. Милютина, 2007); проведены исследования по структуре медиадосуга школьников, по авторитетности различных источников информации для современного подростка, подведены итоги опроса о формах и методах современного медиаобразования для учителей, составлен информационный портрет интернет-поколения второго десятилетия XXI века. Динамика современной информационной среды диктует разнообразие интересов – однако направление исследований Лаборатории медиаобразования остается

единым: это пути и методы внедрения медиаобразования в практику современной российской школы.

Список литературы

1. Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. № 3. С. 26–34.
2. Бондаренко Е.А. Формирование информационной культуры учащихся/Монография. – М.: АНОО «ИИМ», 2004. – 91 с.
3. Журин А. А. «Параллельная школа» СМИ: искажение картины мира/А. Журин; ИОСО РАО // Народное образование. – 2004. – № 1. – С. 240–247.
4. Журин А.А. Интегрированное медиаобразование в средней школе. – М.: Бином, 2012.
5. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики – СПб., 1997. – С. 108.
6. Маркузе Г. Одномерный человек – М.: Авангард, 1996. – С. 79.
7. Уэбстер Ф. Теории информационного общества. – М.: Аспект пресс, 2004. – 398 с.

Сергей Григорьевич Корконосенко,

заведующий кафедрой теории журналистики и массовых коммуникаций, заместитель директора по научной работе Высшей школы журналистики и массовых коммуникаций Санкт-Петербургского государственного университета

Личность в медиаполисе: свобода и регулирование

В изданиях, подготовленных по инициативе Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», уже было представлено концептуальное видение современного российского медиаполиса [1]. Напомним, что медиаполис понимается нами одновременно в нескольких проекциях:

1. Как состояние (качество жизни) человека и общества, формируемое под воздействием интенсивного развития медийных технологий, роста производства и использования медийной продукции;
2. Как надматериальная среда обитания человека и социума, создаваемая медийной коммуникацией и лишенная пространственной определенности;
3. Как методологический инструментарий, объясняющий события и процессы в современном мире в свете производства и использования медийной продукции.

В данной работе хотелось бы конкретизировать и развить опубликованные ранее положения, подчеркнув их проблемное содержание. Прежде всего в контексте медиаграмотности надо настойчиво акцентировать потребность во внимании именно к личности в ее повседневной практике, а не к абстрактным социальным образованиям и тем более не к техническим инструментам коммуникации. Медиажизнь каждой отдельной персоны претерпевает невиданные ранее метаморфозы, порождаемые техническими и социальными факторами, и становится конечной точкой на пути движения информационного бума.

По американским данным, сидящий дома человек может в сутки потреблять количество информации, соответствующее 28 часам. «Что означает такой временной парадокс? – задаются вопросом обозреватели. – А то, что человек одновременно окружен несколькими активно работающими источниками информации. Это, скажем, Интернет, телевизор, телефон, раскрытый журнал, газета... да еще теща, громко рассказывающая о том, что она увидела на экологическом митинге. Конечно, при таком количестве информационных источников ситуация складывается почти шизофреническая. Но, согласитесь, здесь описана повседневность многих из нас» [2].

Между тем в исследовательской практике изучение человека читающего, смотрящего, слушающего отнюдь не преобладает количественно. Контент-анализ научных журналов по вопросам журналистики, выполненный немецкими специалистами на материале разных регионов мира, показал, что абсолютным лидером являются исследования коммуникатора, то есть функционирующего сотрудника редакции (64,5% всех опубликованных статей). За ними следуют анализ содержания медиа (49,6%) и только потом, с большим отставанием, изучение аудитории (14,6) [3].

Такая инерция в познавательном процессе заведомо не приведет к фиксации и целостному пониманию перемен в *качестве жизни* современного человека (медиажизни, *media life*). Гораздо больше практически применимого знания несут в себе те исследования, в фокусе которых находится повседневность медиаповедения, причем с явным акцентом на его социокультурном понимании. Как подчеркивают социологи культуры, «информационные революции не являются прямолинейным процессом, при котором новые виды медиа просто входят в обиход, занимая прогнозируемое место в домашней повседневности человека. Точнее было бы говорить о разностороннем процессе – аккультурации медиа, или, если обратиться непосредственно к бытовой сфере жизни человека, о процессе доместикации медиатехнологий. В этом процессе происходит испытание и приспособление средств коммуникации к условиям сложившегося быта, одновременно с этим разрушаются прежние привычки, изменяются социальные взаимодействия, опосредованные техническими новинками» [4].

Такой взгляд на динамичную действительность органичен нашему пониманию медиаполиса как пространства рутинной практики его обитателей, горожан, погруженных во взаимодействие с медиа. Во избежание распространенного сужения темы подчеркнем, что повседневность жителя медиаполиса не замкнута в сфере быта и потребления, по меньшей мере, погружена далеко не только в нее. Исследователи сообществ предлагают более сложно организованные конструкции. Они, в частности, стали предметом обсуждения в журнале «60 параллель». Примечательно, что редакция описывает свое издание как журнал «для людей, склонных думать о смысле и содержании своей повседневной деятельности». М. В. Рац считает, что в качестве необходимой онтологической картины можно использовать принципиальную схему общества, предложенную Г. П. Щедровицким. Она включает в себя четыре зоны:

1. Сфера формализованных систем деятельности: разного рода организаций и учреждений, производственных структур, где люди выступают в качестве социальных индивидов, «винтиков»;
2. Сфера потребления и быта;
3. Сфера клуба, где люди уже в качестве личностей вступают в разнообразные отношения по поводу происходящего в первых двух зонах и

содержания четвертой; основной формой организации клубной жизни являются всякого рода сообщества;

4. Пространство культуры, где обретаются матрицы (нормы, эталоны и образцы), обеспечивающие воспроизводство сложившихся форм деятельности и жизни [5].

Соответственно, горожанин медиаполиса интересуется нас во всех названных сферах существования социального мира, поскольку все они включают в себя медийные компоненты и в каждой из них он является действующим лицом. Однако и в формализованных системах, и в процессе потребления, и в клубе он – зависимая фигура, с наименьшей степенью самостоятельности от внешних воздействий. Как в полной мере индивидуальный субъект мышления и поведения он предстает в пространстве повседневной культуры, имея возможность принимать или отвергать предлагаемые нормы и шаблоны медиажизни. Некоторые исследователи считают, что именно на этот эффект в первую очередь нацелены преобразования в медийной среде. «Сегодня мультимедиа и СМИ постоянно трансформируются, и, по нашему мнению, главным направлением такой трансформации является предоставление пользователю информации максимальной свободы выбора, массы возможностей профилировать содержание под себя, а также увеличение возможностей потребителя для высказывания своего мнения и его участия в создании содержания СМИ» [6], – пишет И. В. Кирия.

Нельзя, однако, не видеть, что широкая свобода выбора предполагает высокий уровень медиаграмотности и в целом – зрелой самоидентификации. Упоминание медиаграмотности в данном случае особенно уместно в связи с явной избыточностью предлагаемой человеку и потребляемой им информации (28 часов в сутки!). Специалисты стали использовать понятие «издательский мусор», подразумевая бессодержательные газеты и журналы, десятками тысяч наводнившие мир вокруг нас. Гигантские доли циркулирующей в медиа информации имеют ничтожно малую ценность для человека, в том числе по причине своей вторичности. Это ясно демонстрирует анализ содержания сайтов. Так, по данным Яндекс.Новостей на январь 2011 г., каждый будний день СМИ Рунета публикуют не менее 50 тысяч новостей, каждый выходной – не менее 15 тысяч. 80% этого потока генерируют всего лишь 20% крупных изданий. Почти 25% новостного потока составляют перепечатки – сообщения, практически полностью идентичные материалам других СМИ, в том числе без ссылок [7].

Другая сторона вопроса о свободе поведения заключается в регулировании жизни медиаполиса. Если медиаполис понимается как своего рода медийная ипостась города и мира, то, подобно мегаполису, он должен выстраивать свою систему норм и механизмов регуляции. Думается, что здесь

лежит трудноуловимое, но реальное различие между категориями среды и пространства (будь оно территориальным или виртуальным). Первое в гораздо большей степени, чем второе, предполагает существование организующе-регулирующих механизмов. Правда, в футуристических проектах можно встретить такие, например, радикальные прогнозы: «Особенностью города будущего будет то, что нормы, законы, обычаи и нравы жители города будут осознанно устанавливать, соблюдать и изменять сами, не делегируя эти прерогативы власти и властным структурам» [8]. Но даже если самоорганизация выйдет на передний по значимости план, она все равно несет в себе начало регулирования (обратим внимание на «осознанно устанавливать»). Поэтому было бы непростительным упрощением выстраивать модель управления средой в прямолинейной неолиберальной логике, ориентируясь на безграничные личные свободы. К слову, потоки информационного мусора как раз являются следствием этого перекоса.

Обеспечение паритета свободы самовыражения и общественной информационной безопасности останется интеллектуальной и практической задачей на вечные времена, разве что в условиях нарастания медийного потенциала она приобретает все больше оттенков и становится все труднее для решения. В отношении по этому поводу включается все больше действующих лиц, от служб надзора и контроля до миллионов рядовых пользователей сетей. Блогосфера и социальные сети сегодня рассматриваются не только в свете гуманитарных взаимодействий, но и в контексте угроз национальной безопасности, и это порождает конфликты взглядов и интересов.

К примеру, активную и разнонаправленную реакцию общественности вызвало сообщение о том, что Служба внешней разведки России приступила к разработке методики мониторинга блогосферы. С помощью методики планируется решать задачи нескольких уровней: исследование процессов формирования сообществ и распространения информации в социальных сетях, определение факторов, влияющих на популярность и распространенность сведений, разработка методов организации и управления в Интернете виртуальным сообществом, контроль работы в социальных медиа и др. [9] Российские службы не являются первопроходцами на этом направлении. По сообщениям прессы, в ЦРУ давно существует спецподразделение, которое контролирует социальные сети по всему миру. Аналитики просматривают в день до пяти миллионов записей только в Twitter, отслеживают посты в Facebook и других соцсетях, а также анализируют информацию из местных телеканалов, радиостанций, газет и локальных интернет-форумов. Отчеты в ежедневном режиме предоставляются президенту США [10]. Вряд ли можно было ожидать, что так называемые компетентные службы обойдут своим вниманием колоссальный поток открытой информации, предоставляемой Интернетом, как, впрочем, и традиционными СМИ. Естественным шагом, с точки зрения их ведомственных задач, является

и использование сетей для влияния на умы соотечественников и зарубежных граждан. Вот только проблема свободы и контроля, выраженная дихотомией «приоритет – паритет», становится еще более запутанной.

По всей видимости, для выработки критериев верного и ошибочного в управлении медиаполисом нужно в первую очередь определиться с базовыми представлениями о регулировании в социальной системе. Не углубляясь в теорию управления, рискнем предложить обобщающую идею: назначение социального регулирования заключается прежде всего в консолидации системы, противодействии ее разрушению, и именно этой целевой установкой обусловлена важность функции интеграции, которую журналистика и медиа в целом выполняют для общества. В таком случае есть основания для беспокойства у теоретиков коммуникации, которые отмечают: «Если тоталитарные страны (возможно, искусственно) акцентируют и создают объединения социосистемы, то постсоветское пространство, коммерциализировав виртуальное поле, основывает свои киносюжеты на разрывах, а не на объединении. <...> Фильмы и новости эксплуатируют разрывы социосистемы. Под разрывами мы понимаем точки, где система не работает так, как должно... В виртуальном пространстве (фильмы) или информационном (новости) мы видим и слышим о ситуации разрывов. Именно поэтому сегодня нет и не может быть фильмов, например, об инженерах, ученых, космонавтах, художниках, потому что они не подходят под мейнстрим. Они являются создателями социосистем, а не создателями разрывов» [11].

По существу, здесь ставится вопрос о точном определении стратегии и политики в области медиа на национальном уровне. Выявляя причины накопления издательского мусора, председатель правления Ассоциации распространителей печатной продукции А. Оськин приходит к следующему выводу: «Такая ситуация на российском печатном рынке возникла потому, что государство осуществляет политику в области поддержки СМИ без учета рыночных реалий, без понимания современных потребностей аудитории». В качестве примера он рассматривает дотирование подписки на периодику. В России стоимость доставки отдельной газеты или журнала конкретному потребителю высока, и государство тратит на поддержку печати свыше 3 млрд руб. в год. Казалось бы, внушительная сумма. Но в расчете на одного подписчика это всего 0,5 евро, в то время как в ряде других европейских стран этот показатель составляет примерно по 70–90 евро. В Германии выходит 30 журналов, на которые каждый школьник может оформить бесплатную подписку; во Франции президент объявил об открытии бесплатной подписки для молодежи на одну из ежедневных газет; в Голландии бесплатная подписка на деловые издания предлагается студентам вузов. В этих странах власти с тревогой воспринимают потерю интереса молодежи к чтению, образованию, развитию кругозора, а потому делают все возможное, чтобы этот интерес не угас совсем [12].

Как видим, опыт опровергает тезисы об отмирании регулирования в медиаполисе. Потребность в нем становится особенно явной, как только мы перейдем из области политико-идеологического анализа (где права и свободы отдельного человека, как правило, признаются высшей ценностью) в культурологическую сферу. Сохранение и приумножение культуры не совершаются в автоматическом, спонтанном режиме, но требуют целенаправленных усилий со стороны нации, государства, общественности. Это в огромной степени относится к чтению, источникам информации и просвещению в целом как ресурсу культурного развития.

Своеобразным «зеркалом» мыслительной и познавательной активности обитателя медиаполиса служит структура источников знаний и представлений о мире и человеке, или, на стандартном языке медиаизмерений, каналов медиапотребления. Доказательство их перераспределения в пользу Интернета не требует специальных изысканий – это свершившийся и всеобщее признанный факт. Приведем для наглядности одну иллюстрацию. Опросы населения в С.-Петербурге и Стокгольме, выполненные по программе сравнительного исследования “The Role of Media for Identity and Democracy” («Влияние медиа на идентичность и демократию»), выявили следующие данные: для группы 17-летних молодых людей в обоих городах самый высокий показатель чтения книг, газет и журналов – 1–2 раза в месяц (около 75%), тогда как к домашнему Интернету почти ежедневно обращаются в С.-Петербурге – 38%, а в Стокгольме – 70%. Добавим, что опросы проводились в 2007 году, когда с точки зрения доступа к Интернету шведская столица заметно опережала С.-Петербург: 83% и 52% соответственно [13]. С годами ситуация выровнялась, и привычка «сидеть в Интернете» у нас на родине укоренилась еще глубже.

Понятно, что в культурологическом отношении само по себе использование современных технологий связи не может вызывать ни возражений, ни противодействия: «К чему бесплодно спорить с веком?» – риторически восклицал автор «Евгения Онегина», хотя, конечно, по менее значительному поводу. Глубокое беспокойство возникает в связи с массовым отказом от чтения. Еженедельник «Аргументы и факты» опубликовал данные опроса российского населения, предоставленные ВЦИОМ:

Читаете ли вы книги

	1996 г. (в %)	2009 г. (в %)
Никогда, очень редко	20	35
От случая к случаю	49	42
Практически ежедневно	30	22
Затрудняюсь ответить	1	1

Эти показатели вызвали резкие комментарии известного популяризатора науки С. П. Капицы, ныне покойного: «Данные ВЦИОМ говорят о том, что мы, наконец, пришли к тому, к чему стремились все эти 15 лет, – воспитали страну идиотов. Если Россия и дальше будет двигаться этим же курсом, то еще лет через десять не останется и тех, кто сегодня хотя бы изредка берет в руки книгу. <...> Мир переживает сейчас очень глубокий кризис в сфере культуры. Так что ситуация в нашей стране довольно типична и для всего остального мира – в Америке и в Англии тоже мало читают. Да и такой крупной литературы, которая существовала в мире 30–40 лет назад, сегодня уже нет. Сейчас властителей умов вообще найти очень сложно. Возможно, потому, что никому не нужны умы – нужны ощущения» [14]. На наш взгляд, в конце концов, не так уж принципиально важно, на каком носителе поступают к гражданам знания и ценностные представления. Но мы обязаны признавать, что отказ от чтения стал приметой массовой повседневной практики и нуждается в глубоком, философско-культурном осознании.

В связи с дефицитом чтения вернемся к вопросу о властителях дум. Действительно, уходит время писателей как кумиров и авторитетов (если не считать авторов бульварных романов), всеобщих признанных литературных образцов для подражания, мыслителей, духовно богатых героев кинофильмов... Нынешние кумиры толпы и пророки заметно измельчали – это блогеры и непременные персонажи телешоу, нередко без явных признаков личностной самобытности, механически «раскрученные» (самораскрученные) производители эпатирующих признаний и деклараций. Вот частное подтверждение этих опасений. По свидетельству украинского коммуниколога Г. Г. Почепцова, в его стране реализуется проект «Популярность», основанный на статистике обращения к Википедии. «Среди 1000 статей, которые наиболее интересуют украинскую аудиторию, можно найти лишь несколько, посвященных современникам. Среди мужчин – это Ющенко или Тягнибок [политики националистической ориентации. – С. К.], а среди женщин Лина Костенко и Оксана Марченко [писательница-шестидесятница и красавица телеведущая. – С. К.]. Вот таким мир существует в головах наших “продвинутых” интернет-пользователей» [15]. Пусть эти данные не покажутся ненадежными с пуританских позиций эмпирической социологии. Автор ссылается на американских социологов, которые считают, что интернет-поиск даже точнее соцопроса, поскольку здесь исследователь не может вопросами подтолкнуть к нужному ответу. К анализу интернет-поиска прибегают технологи от бизнеса и политики, которые таким образом хотят заглянуть в головы своих потребителей. По всей видимости, данный метод может эффективно применяться и в культурологическом анализе медиажизни.

Кумиры, популярные медийные персоны, господствующие мнения и оценки – все это принадлежность не только и не столько формального общения в институционализированных каналах, сколько непосредственного взаимодействия в массе людей, спонтанной коммуникативной практики. Она незаслуженно редко привлекает внимание исследователей, прежде всего, вероятно, по причине трудоемкости изучения и несовершенства методического аппарата. Отдельные прецеденты ее изучения убеждают в необходимости таких проектов и богатстве получаемых материалов [16]. Понятно, что информационный обмен в каналах массмедиа и устное общение находятся в неразрывной взаимосвязи и оказывают взаимное влияние друг на друга. В то же время на протяжении долгой истории человечества они были относительно автономными системами. О сложном переплетении этих потоков говорят, например, историки российской печати: «...в каждой массовой аудитории заложен фактор информационного самообслуживания, который является следствием неудовлетворенности ее важных потребностей. На протяжении веков властные структуры России и во многом элита общества кормили народ информацией с ложки... Среди народа функционировал свой информационный поток, опиравшийся на мифы, слухи, официальные известия и др., имевший свои средства производства, доставки и передачи информации» [17].

В современной науке делаются смелые и обоснованные попытки включить спонтанное общение в число объектов массово-коммуникационных исследований. Надо согласиться с утверждением о том, что «в коммуникативной среде наряду с массовой печатью, телевидением, радио и Интернетом существует еще один канал массовой коммуникации... который в обстоятельствах современного общения видимо заполнен слухами (но не только ими) и который назван *Устным Каналом*. Он имеет собственное эффективное устройство, используется для коллективного распространения социально значимого информационного продукта, в том числе неавторизованной информации, и работает путем передачи устных текстов от человека к человеку по принципу речевой цепи либо сети». Его содержательный массив составляют фольклор, молва и тексты житейской мудрости [18]. Таким образом, городской фольклор и другие формы спонтанного общения – это неотъемлемая часть медиажизни и, соответственно, обязательный для анализа объект. Более того, это общение усилилось и раздвинуло свои пространственные границы, в значительной части переместившись в социальные сети. Вероятно, есть основания говорить о том, что устный канал перестает быть изолированной зоной на фоне «формальных» медиа, в которые теперь переливаются его потоки, хотя он сохраняет и свои традиционные формы. Значит, и к нему тоже относятся выводы о глубинной свободе и суверенности личности в медиаполисе.

Звучит парадоксально, но доступность неисчерпаемых информационных ресурсов лишь в минимальной степени способствует культурному освоению человеком современности и, напротив, провоцирует лень в ее познании. Как показал опыт освоения человечеством новых информационных технологий, они лишь способствуют деятельности людей, но не решают за них коренные социальные и гуманитарные проблемы. Об этом отчетливо говорится в аналитических заключениях исследователей медиапотребления. Так, в цитированной выше монографии по материалам российско-шведского проекта читаем: «В целом... у нас нет основания для вывода о том, что сам по себе доступ к ИКТ – и возможности использовать растущие объемы его информации, входить в его сообщества и форумы вместе с людьми, близкими по складу ума, и т. д. – ведет к воплощению всеобщих надежд на подъем просвещения и политического участия. Оказалось, что сами по себе ИКТ не являются фактором противодействия социальным механизмам, которые порождают неравенство между различными группами населения... выгоды, получаемые при использовании Интернета... в основном зависят от более глубоких и весьма разнообразных потребностей и мотивов его пользователей; вот почему Интернет, прежде всего, закрепляет различия в положении, ценностях и деятельности, с которыми приходят в него его пользователи [19]. Значит, в принципиальном плане не имеет альтернатив стратегия гуманизации – как идеологического основания цивилизационного скачка и движущей силы социальных преобразований, как ценностного приоритета жизни в медиаполисе.

Список литературы

1. Корконосенко С. Г. Медиаполис: новая среда для медиаличности // Медиа- и информационная грамотность в обществах знания / Сост. Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова. – М., 2013.
2. Оськин А. Российским бумажным изданиям апокалипсис пока не грозит // Media-Day.ru. 2011. 27 дек. URL: <http://media-day.ru/mixed/9377/> (дата обращения: 08.05.2014).
3. Löffelholz M., Rothenberger L. Eclectic Continuum, Distinct Discipline or Sub-Domain of Communication Studies? Theoretical Considerations and Empirical Findings on the Disciplinarity, Multidisciplinarity and Transdisciplinarity of Journalism Studies // Brazilian Journalism Research. 2011. Vol. 7, № 1. P. 16.
4. Сергеева О. В. Медиакультура в практиках повседневности: Автореф. дис. ... докт. социол. н. – СПб., 2011. С. 3.
5. Рац М. Заметки читателя (по поводу статьи М. Немцева «Надеяться ли на новые единства?») // 60 параллель / 60 Parallel. 2011. № 3 (42). С.

-
44. URL: <http://www.journal.60parallel.org/ru/news/225> (дата обращения: 08.05.2014).
6. Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные / Под ред. А. Г. Качкаевой. – М., 2010. С. 26.
7. Медиафера рунета. Сентябрь 2010 – январь 2011. URL: http://company.yandex.ru/researches/reports/yandex_on_internet_media_spring_2011.xml (дата обращения: 08.05.2014).
8. Левинтов А. Е. Город будущего: онтологические основания // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2013. № 1. С. 12.
9. Барабанов И., Сафронов И., Черненко Е. Разведка ботом. СВР займется социальными сетями // Коммерсантъ. 2012. 27 авг.
10. СМИ: Служба внешней разведки займется социальными сетями // Росбалт. 2012. 27 авг. URL: <http://www.rosbalt.ru/main/2012/08/27/1026742.htm> (дата обращения: 08.05.2014).
11. Почепцов Г. Агенты влияния и тексты влияния. Как виртуальное и информационное пространства создают и поддерживают разрывы социосистем / Пер. с укр. 2012. 22 июля. URL: <http://osvita.mediasapiens.ua/material/8505> (дата обращения: 08.05.2014).
12. Оськин А. Указ. соч.
13. Use and Views of Media in Russia and Sweden. A comparative study in St. Petersburg and Stockholm / Cecilia von Feilitzen & Peter Petrov (eds.). Huddinge, 2011. P. 58–59.
14. Рабы Робски обколоты Коэльо // Аргументы и факты. 2009. 9 сент.
15. Почепцов Г. Указ. соч.
16. См., напр.: Рис Н. Русские разговоры: Культура и речевая повседневность эпохи перестройки / Пер. англ. Н. Н. Кулаковой и В. Б. Гулиды. – М., 2005.
17. Жирков Г. В. Журналистика: исторические этюды и портреты. – СПб., 2007. С. 104.
18. Осетрова Е. В. Неавторизованная информация в современной коммуникативной среде: речеведческий аспект: Автореф. дис. ... докт. филол. н. – Красноярск, 2010. С. 13.
19. Use and Views of Media in Russia and Sweden. P. 96.

МЕДИА- И ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ: СТРАТЕГИИ И ТЕХНОЛОГИИ

Ирина Анатольевна Фатеева,
*заведующая кафедрой журналистики и медиаобразования
Челябинского государственного университета*

Переформатирование российского медиаобразования как насущная педагогическая задача

История отечественного медиаобразования насчитывает несколько десятилетий, однако внешний контекст существования этого особого педагогического направления (процессы глобализации системы массмедиа и образовательных реалий, деятельность ЮНЕСКО по продвижению концепта медиа- и информационной грамотности, введение в местный дидактический оборот западных образцов учебной и методической медиаобразовательной литературы) в последнее время значительным образом меняется, что неизбежно ставит задачу его переформатирования. На наш взгляд, вектор дальнейших изменений может быть следующим.

А) Основные параметры отечественного медиаобразования будут все больше сближаться с западными характеристиками этого феномена.

Речь в данном случае идет в первую очередь об утрате отечественным медиаобразованием таких черт, как преимущественно эстетический, семиотический и кинообразовательный уклон, и о приобретении такой характеристики, как связь с гражданским, политическим воспитанием населения.

Неслучайно словосочетание «гражданское образование» встречается уже в первом абзаце «Вступительного слова», предпосланного учебной программе «Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов», выпущенной ЮНЕСКО на русском языке в прошлом году. Это вступление принадлежит перу заместителя Генерального директора ЮНЕСКО по коммуникации и информации Яниса Карклиньша (Jānis Kārklīņš) [1. С. 10]. Чуть далее в книге читаем: «ЮНЕСКО считает, что учебные материалы по МИГ для педагогов в обязательном порядке должны включать компоненты, освещающие значение фундаментальных свобод в соответствии со Статьей 19 Всеобщей декларации прав человека. Любая адаптированная версия учебной программы должна способствовать развитию у педагогов понимания значимости этих фундаментальных свобод и прав как неотъемлемого компонента процесса формирования гражданского сознания, сначала в учебных аудиториях, а потом на локальном и глобальном уровнях» [Там же. С. 24].

Б) Расширение спектра медиаобразовательных модулей в сторону массового медиаобразования.

Массовым мы называем такое образование в области массмедиа, которое адресовано широкой аудитории страны и предназначено прежде всего потребителям системы средств массовой информации. Однако этот вид у нас представлен незначительно и уступает по уровню развития профессиональному (журналистскому, рекламному, пиарменовскому, кинематографическому и т.д.). Основными препятствиями на пути распространения массового вида медиаобразования мы считаем:

- незаинтересованность в этом компоненте со стороны государства в лице министерства образования и науки;
- отсутствие специальным образом подготовленных педагогов;
- дефицит учебно-методических и учебных материалов.

Имея в виду последнее обстоятельство и желая способствовать распространению качественных учебных программ для учреждений среднего образования, преподаватели журналистики ЧелГУ учредили и впервые провели в 2012 году региональный конкурс таких программ «ImPRO». В нем приняло участие 13 педагогов и авторских коллективов (8 программ поступило из общеобразовательных школ, 4 – из учреждений дополнительного образования и 1 – из дошкольного образовательного учреждения). Конкурс прошел в два этапа: первый – заочный (оценка материалов членами жюри, в которое входили три преподавателя кафедры журналистики и медиаобразования ЧелГУ, председатель Лиги юных журналистов Челябинской области и представитель городского управления образования), второй – презентация и защита программ. Считаем такие конкурсы чрезвычайно полезными для стимулирования учебно-методической работы в области медиа- и информационной грамотности.

В) Постепенное внедрение модулей массового медиаобразования в систему формального образования – в массовую общеобразовательную школу, в вузовское обучение, в систему среднего специального образования и т.д.

Г) Постепенное внедрение массового медиаобразования в систему основного образования.

Практики знают, что до сих пор в нашей стране было более развито дополнительное медиаобразование: оно комфортнее себя чувствовало в домах детского творчества, в центрах развития, в рамках факультативов, кружков, в центрах творчества студентов, т.е. скорее в досугово-образовательном, а не в собственно учебном формате.

Что касается последних двух пунктов (массового медиаобразования в системе формального и основного образования), то следует признать, что до сих пор такие модули вводились только локально. Вне всякого сомнения, подобный опыт необходимо обобщать и широко распространять, поэтому мы считаем возможным рассказать о том, как он представлен в Челябинском государственном университете. Речь идет о курсе «Основы медиакомпетентности» для немедийных специальностей и направлений подготовки.

Задачу разработки соответствующего курса поставил перед заведующей кафедрой журналистики (ныне кафедра журналистики и медиаобразования) в феврале 2010 г. ректор университета профессор А.Ю. Шатин. Целью дисциплины изначально виделось формирование у студентов полноценного восприятия медиатекстов и развитие способностей к их осмысленному критическому анализу, а также повышение уровня медиаграмотности и способности противостоять манипуляционным технологиям массмедиа. Среди многочисленных задач особо отметим формирование адекватных ценностных и мировоззренческих ориентаций относительно демократических общественных институтов, конституционных прав человека, общечеловеческих ценностей; противодействие негативистским тенденциям в молодежной среде, формирование навыков полезного досуга.

В программе курса семь тем, шесть из которых входят в инвариантный набор («Социально-политические аспекты существования массмедиа», «Массмедиа и массово-коммуникационная деятельность», «Агенты медиа и аудитория», «Система СМИ и СМК: история и современность», «Наука о массмедиа», «Медиасистема Челябинской области»), а последняя, седьмая, варьируется в зависимости от факультета. Курс рассчитан на один семестр, заканчивается зачетом; трудоемкость дисциплины – 2 зачетные единицы.

Основным разделам предпослана вводная часть, посвященная базовым определениям и дающая представление о различных видах медиа. Разговор о социально-политических аспектах существования массмедиа, на наш взгляд, не может обойтись без рассмотрения таких тем, как «Свобода слова и печати в ряду других прав и свобод человека» и «Массмедиа и политика». В ходе их проработки необходимо дать студентам представление о массмедиа как социальном институте и раскрыть их демократический потенциал.

Основная цель, которой мы стараемся достигнуть в рамках темы «Массмедиа и массово-коммуникационная деятельность», – добиться адекватного понимания студентами принципиальных различий между такими явлениями, как журналистика, паблик рилейшнз, реклама, политтехнологии, лоббирование и др.

Принципиальное значение имеет тема «Агенты медиа и аудитория», она подразумевает знакомство с экономическими аспектами функционирования

массмедиа и дает представление о них как о бизнесе; на этом занятии уместно говорить о формах владения массмедиа, о зависимости инфокоммуникационных предприятий и медиатестов, создаваемых ими, о рекламном рынке, о медиахолдингах и их влиянии на процесс концентрации и монополизации СМИ и т.д. В результате студенты должны получить навык распознавания различных приемов манипулирования аудиторией (скрытая реклама, product placement, «черный PR» и др.).

Тема «Система средств массовой информации и коммуникации: история и современность» – самая большая в курсе, она предполагает знакомство с основными подсистемами СМК (печать, информационные агентства, радио, кинематограф, телевидение, Интернет и др.). Основная установка – упор не на знания о медиа, а на диалоговые отношения студентов с медиа, т.е. им надо предложить просмотры фильмов и телепередач, прослушивание радио, чтение медиатекстов из газет и журналов и т.д. Логическим продолжением этой темы является шестая («Медиасистема Челябинской области»), сужающая разговор до регионального уровня.

Тема «Наука о массмедиа» призвана дать самое общее представление о коммуникативистике как специализированной и комплексной науке. В рамках темы студентам предлагается освоить краткий медиасловарь современно-го человека, что, на наш взгляд, чрезвычайно важно.

Как мы уже успели заметить, последняя тема имеет отношение к профильному медиаобразованию и обычно вызывает особый интерес у студентов в силу предметной близости к будущей профессии. Так, у студентов-менеджеров она носит название «Массмедиа и менеджеры» [2] и сосредоточена на знакомстве с соответствующей тематической подсистемой СМИ (деловой прессой) и на презентации основ деятельности медиаменеджеров. Последняя задача эффективнее всего может быть решена в форме встречи с профессионалом из сферы медиауправления (главным редактором газеты, продюсером, теле- или радиоменеджером и т.д.).

Предприняв беглый обзор содержания курса, вернемся к ходу эксперимента по его внедрению.

Когда программа курса была нами разработана и прошла методическую внутриуниверситетскую экспертизу, встала проблема продвижения курса на факультеты. В целях ее разрешения разработчику была предоставлена возможность выступить с изложением его идей перед деканами всех факультетов (май 2010 г.), а также с научным докладом о медиаобразовании – перед членами Ученого Совета университета (июнь 2010 г.). В результате Ученый Совет принял решение о включении курса в список рекомендуемых для всех факультетов на этапе перехода университета на ФГОС.

Как известно, этот переход был запланирован на 2011/12 уч. год, однако на год раньше в ЧелГУ курс начал читаться на факультативной основе в экспериментальном порядке. Первоначально готовность ввести его высказали деканы трех факультетов (экономического, Евразии и Востока, психологии и педагогики), однако из-за внутренних проблем в 2010/11 году его удалось вычитать только на экономическом факультете благодаря активной позиции его руководства (декан Т.А. Верещагина). Параллельно с ЧелГУ курс велся ст. преподавателем кафедры «Экономика и менеджмент сервиса» В.Н. Фатеевым на факультете сервиса и туризма Южно-Уральского госуниверситета (специальность «Менеджмент организации»).

После перехода на ФГОС преподавание «Основ медиакомпетентности» в ЧелГУ было переведено в штатный режим. С 2011/12 уч. года дисциплина читается всем студентам 1 курса факультета управления. За два года курс прошел апробацию, опыт по его преподаванию получили два преподавателя кафедры, одним из них (доцентом Т.И. Сидоровой) разработан электронный модуль курса на базе платформы Moodle, в настоящее время готовится к изданию печатное учебное пособие по дисциплине.

Основной проблемой, обнаружившейся в ходе эксперимента, стала пассивная позиция составителей учебных планов на факультетах, препятствующая дальнейшему распространению курса. Она объясняется экономически: поскольку фонд учебного процесса по отдельным ООП делится в нашем университете между всеми кафедрами, участвующими в реализации той или иной программы, профильным кафедрам невыгодно вводить в «свои» ООП курсы, которые будут читаться сотрудниками «чужих» кафедр. Каким нам видится возможное решение проблемы? На университетском уровне это могло бы быть образование общеуниверситетского фонда финансирования курса, с тем, чтобы его введение не означало автоматического уменьшения средств профильных кафедр факультетов.

К сожалению, на сегодня курс читается только на одном факультете ЧелГУ (управления). Возможность его внедрения на других направлениях и за пределами ЧелГУ тормозится опять же отсутствием заинтересованности со стороны составителей учебных планов и отсутствием квалифицированных медиапедагогов (в других вузах). Возможное решение: введение системы соответствующих грантов, финансируемых заинтересованными международными и всероссийскими организациями.

Что касается самого курса, он вполне оправдывает себя. По крайней мере, проведенное в 2011 г. пилотное исследование выявления динамики медиакомпетентности у студентов-менеджеров, прошедших данный курс в сравнении с не прошедшими его, дало обнадеживающие результаты [3].

Проводивший мониторинг исследователь исходил из теоретической посылки, что структура медиакомпетентности личности довольно сложна и состоит из психических образований, описывающих медиапотребности личности, ее медиапредпочтения, степень ориентации в медиамире, а также степень сформированности медиазнаний и медиаумений. В соответствии с этой посылкой в задачи эксперимента входило «измерить» все перечисленные показатели до и после прослушивания курса и на этой основе сделать вывод о возможностях курса влиять на них, а через них на интегральный уровень медиакомпетентности студентов. Общий вывод, полученный в результате эксперимента, таков: курс «Основы медиакомпетентности» оказался эффективным практически по всем выделенным позициям.

Таким образом, опытно-экспериментальным путем была доказана эффективность курса «Основы медиакомпетентности» для студентов-менеджеров. Результаты эксперимента показали, что курс способен позитивно влиять на 1) частоту обращений студентов к медиа, причем увеличиваются контакты именно с «качественными» источниками информации (периодические издания и др.); 2) медиапредпочтения учащихся в сторону увеличения количества активных потребителей «качественных» источников информации (периодических изданий и др.) и информационно-аналитических (а не развлекательных, например) материалов; 3) мотивацию обращения к медиатекстам в сторону увеличения в структуре мотиваций такого мотива, как стремление к удовлетворению информационных (а не развлекательных и пр.) потребностей; 4) уровень ориентации студентов в современной системе средств массовой информации и коммуникации, в том числе в таком секторе, как деловая пресса, благодаря чему повышается конкурентоспособность студентов в профессиональной сфере и успешность в остальных областях жизни; 5) на уровень медиазнаний и медиаумений учащихся.

Следует, разумеется, подчеркнуть, что полученные в ходе мониторинга данные носят предварительный характер, их бы надо перепроверять на более многочисленной аудитории студентов с привлечением более совершенных методик и независимых экспертов. Желательно создание альтернативных медиаобразовательных курсов, с других позиций решающих задачу повышения медиакомпетентности студентов. Мы же, в свою очередь, готовы продолжать начатую работу на базе кафедры журналистики и медиаобразования ЧелГУ, в том числе в рамках диссертационных исследований, выполняемых на кафедре по специальностям «журналистика» (10.01.10, руководитель д. филол. н. И.А. Фатеева) и «педагогика» (руководитель д. пед. н. Л.А. Месеняшина), и включиться в аналогичные проекты, реализуемые в других научно-образовательных центрах.

Как нам кажется, *первоочередными задачами*, стоящими в настоящее время перед российским медиаобразованием, являются следующие:

1. включение медиаобразовательных дидактических единиц в государственные образовательные стандарты всех уровней обучения (от дошкольного до последипломного и непрерывного);
2. изучение и творческое использование зарубежного медиаобразовательного опыта;
3. открытость России и российских систем образования и массмедиа для деятельности международных организаций, продвигающих и развивающих медиаобразование (ЮНЕСКО и др.);
4. всемерная поддержка экспериментальных медиаобразовательных площадок, т.е. того новейшего практического опыта медиапедагогов, который есть в отечественных школах, вузах, детских садах и т.д.;
5. дальнейшее развитие медиаобразования как науки;
6. фандрайзинг медиаобразовательных модулей и мероприятий на федеральном, региональном и локальном уровнях и др.

Что касается последнего пункта, хотелось бы привести в качестве примера опыт нашей кафедры по привлечению заинтересованных социальных партнеров в рамках проведения Дней медиабезопасности в школах Челябинской области [4]. Эту акцию решено было приурочить ко дню вступления в силу ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и психическому развитию». Основным партнером выступил Аппарат Уполномоченного по делам ребенка Челябинской области Маргариты Павловой. В рамках акции нами было разработано три урока медиабезопасности для школьников трех возрастов, в составе которых запланированы просмотры специально снятых видеотрейлеров, проведение викторин и тестов на интернет-зависимость, раздача и обсуждение памяток (также для трех возрастов). Пробные уроки проведены в школах Челябинска, а после их апробации все методические материалы размещены на сайте Уполномоченного по делам ребенка области, и ими может воспользоваться любой учитель. Вроде бы можно признать акцию удачной, но пассивная позиция областного министерства образования и науки, вопреки первоначальным договоренностям, ничего не предпринявшего для популяризации уроков, практически свела на нет все наши усилия.

Таким образом, можно сделать вывод, что главным тормозом на пути отечественного массового медиаобразования является не кто иной, как Минобр. И, разумеется, не наш, челябинский, а федеральный, много лет игнорирующий все соответствующие инициативы, в том числе и инициативы в области МИГ.

Список литературы

1. Уилсон К. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов / Кэролайн Уилсон, Алтон Гриззл, Рамон Туазон, Кваме Акьемпонг, Чи-Ким Чун/ под ред. Алтона Гриззла и Кэролайн Уилсон; перевод Е. Малявской; научные редакторы русского издания: Н. И. Гендина, С. Г. Корконосенко. ЮНЕСКО, 2012.
2. Фатеев В. Медиаобразовательный курс как общеобразовательный в высшей школе (на примере курса «Основы медиакомпетентности» для студентов-менеджеров) / В. Фатеев, И. Фатеева // Ғылым және білім фасыры – ғылыми журнал. Век науки и образования – научный журнал. Science and education century – scientific journal. 2010. №№ 10–12 (18–20). С. 138–144.
3. Фатеев В.Н. Эффективность технологии медиаобразовательного курса в высшем профессиональном образовании (на примере образования менеджеров) / В.Н. Фатеев // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2011. Вып. 13. 2011. № 24 (241). С. 113–117.
4. Фатеев И.А. Уроки медиабезопасности в школах Челябинской области: организационно-методический аспект / И.А. Фатеева // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций / Отв. ред. К.Э. Разлогов и А.В. Федоров. – М.: Российский институт культурологии, 2012. – 256 с. – С. 201–206.

*Анна Николаевна Дулатова,
профессор Краснодарского государственного университета
культуры и искусств*

Стратегические приоритеты компетентного подхода к образованию

Кризис образования, наблюдаемый во всем мире, привел педагогику высшей школы к активизации поисков новой образовательной парадигмы и новых подходов к методологии ее исследования. В условиях парадигмальной неопределенности исходным методом концептуализации является парадигмальный анализ, в основе которого лежит сравнительная оценка перспектив развития высшей школы. С середины прошлого века парадигмальный анализ образовательной прогностики убеждает нас в необходимости выбора стратегии, отвечающей вызовам информационной эпохи, поскольку многие фундаментальные модели образовательной системы высшей школы устарели. Доказана несостоятельность технократической (рационалистической) парадигмы (преобладание средств над общечеловеческими ценностями). Классическая – ЗУНовская парадигма (путь усвоения академических знаний, как суммы истин, на принципах линейности, равновесности, закрытости), по мнению большинства, исчерпана. Синергетическая парадигма, одна из самых привлекательных по инновационности и прогрессивности (открытое образование всей суммой средств познания мира) содержит в своей основе радикальную трансформацию концептуально-методологических основ высшей школы.

Но стратегия синергетической парадигмы остается на уровне теоретического осмысления, педагогическая практика не готова к революционной перестройке учебного процесса. На таком же уровне теоретической разработки находится культурологическая парадигма. Ни одна из существующих фундаментальных парадигм не является альтернативной. Всеобщей тенденцией можно считать, во-первых, поиск обобщающей инновационной стратегии развития высшего образования, во-вторых, обращение к более частным подходам, отражающим непосредственно отдельные категории образовательного процесса. К таким подходам относится компетентный подход.

Компетентный подход из области научного осмысления перешел в сферу практической реализации, что во многом обусловлено его приоритетом в рамках Болонских реформ. В России компетентный подход стал одним из направлений образовательной политики, ее стратегией. Реализуемый многими странами компетентный подход к высшему образованию рассматривается применительно к цели и результатам обучения [1]. Несомненно, одним из главных достоинств компетентного подхода следует

считать опосредующий высокие стандарты качества результативности – направленность на четкое моделирование, разработку инструментария оценки результатов образовательного процесса, на индивидуализацию образовательных траекторий, студентоцентризм. Студентоцентризм означает здесь переориентацию ролей в усвоении знаний. Преподаватель создает у студента установку на преобразование найденной информации в собственное знание. Компетентным обучающийся становится в ходе самостоятельного избирательного поиска своей образовательной стратегии.

Идея студентоцентризма не нова. В философии образования давно получила развитие личностно-ориентированная концепция, где обучение подчинено индивидуальным особенностям и духовной свободе личности. Но впервые в образовательную практику внедрены реальные инструменты оценки самостоятельности студента в разных формах учебной, методической, научной работы, во взаимодействии с преподавателем.

В последние годы российской наукой, главным образом, коллективом Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, интенсивно разрабатываются методология и методика компетентностного подхода с учетом достижений Болонских реформ. Однако еще не решен ряд трудных задач интеграции России в Европейское образовательное пространство. Не рассмотрена специфика компетентностного подхода по отношению к стратегиям отечественного образования; не преодолены значительные расхождения в интерпретации данного подхода теорией и практикой; наконец, не было обсуждения широкой общественностью цели, задач, результатов его освоения. Необходимо сохранить лучшие традиции отечественного высшего образования, предвосхищая угрозы российской ментальности. Это связано с миссией высшей школы, императивом которой у нас всегда было формирование творческой личности. Опасность состоит в переводе ценностей гармонизации личности только на востребованность ремесла рынком труда. Отсюда неоднозначность восприятия компетентностного подхода, амбивалентность деятельности вуза, который в условиях коммерциализации образования допускает смещение акцента с задач общекультурного развития личности на удовлетворение прагматичных требований.

Отечественной и зарубежной высшей школой разработан ряд классификаций компетенций /компетентностей, создается методология их классификации и проектирования (В.И. Байденко, С. Берган, И.А. Зимняя, А. Келлер, А.И. Митяева, Н. Шапер, Х. Шэпер, А.В. Хуторской, Т. Юэлл и др.). Сложность состоит в том, что многочисленные перечни компетенций /компетентностей надо методологически обосновать и привести в соответствие с целями образовательных программ, с прогнозируемыми результатами формирования компетентности выпускника в зависимости от профессионализации.

К настоящему моменту в образовательных стандартах высшего профессионального образования выделены общекультурная и профессиональная компетенции. Анализ требований к их формированию в информационно-библиотечной высшей школе показывает, что характеристика данных компетенций во многом основана на достаточно стабильной квалификационной характеристике предшествующих лет, она определяет специфику подготовки, содержит типичные компоненты, среди которых преобладают информационные. Закономерно, что информационные компоненты включены в структуру и общекультурной, и профессиональной компетенций. Образование – особым образом организованное средство передачи межпоколенного культурного опыта – имеет информационную природу.

Обязательность информационных компонентов в компетентности специалиста любой сферы не требует обоснования. Проблема в достижении структурно-содержательной целостности этих компонентов. Чаще всего исследователи акцентируют внимание на информационных технологиях. Так, разработчики компетентностного подхода в Болонском процессе включают отдельные компоненты информационной деятельности в разные группы компетенций: коммуникативную, деловую, социальную, профессиональную [1]. Известный российский исследователь И.А. Зимняя дает более развернутую характеристику компетентности информационных технологий в номенклатуре социальных компетентностей: «прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность: владение электронной почтой, Интернет-технологией; работа с библиотечными каталогами. Опыт и готовность работать информационным потоком в устной и письменной, печатной и электронной формах» [2, с. 24–25]. Думается, что информационные компоненты должны быть структурированы так, чтобы целостно отражать концепцию информационной цивилизации, не ограничиваясь только технологиями и техниками. Об этом говорит вся история воздействия информатизации на человечество и его социальные институты, в том числе на образование.

Вспомним работу Международной комиссии по исследованию состояния мировой образовательной системы, созданной ЮНЕСКО в 70-х годах прошлого века, где были предложены поистине революционные проекты реформ. Тогда была предопределена роль информатизации, которая уже значительно модифицировала традиционную образовательную парадигму, вторглась в мир интеллекта, совершенно по-новому поставила проблему гармонизации личности. Уже тогда был осознан принципиально важный факт: преодоление экономических, социальных, политических, культурных катастроф, устойчивое развитие государств предполагает наличие достаточного числа хорошо подготовленных, информированных, сознающих свой информаци-

онный долг людей [3]. В ходе дальнейших исследований была разработана концепция информационной культуры как методологии, способа вхождения в информационное общество. Составляющими информационной культуры признаны технологическая и гуманитарная, каждая из которых доминирует в зависимости от интерпретации разными научными школами. Объединить технологическую и гуманитарную составляющие позволит формирующееся мировоззрение информационной цивилизации – информационное мировоззрение. Практическим измерителем развития личности является степень вовлеченности в различные виды информационной деятельности.

Информационная культура, в качестве методологической базы, определяет состав информационной компетенции, в теоретическую модель которой входят технологический и гуманитарный компоненты: информационная деятельность и информационное мировоззрение. Информационная компетенция бесспорно относится к группе ключевых профессиональных компетенций. Но статус ее различен при подготовке специалистов для разных отраслей. В стратегии медиа-информационного образования она должна интерпретироваться как самостоятельная в номенклатуре профессиональной компетенции и, как самостоятельная, отражаться в образовательных стандартах. Специалист, объектом профессиональной деятельности которого является текст, владеет знаниями концептуальных основ передачи межпоколенного опыта; знаниями в области информационной политики; в области влияния информатизации на социализацию и инкультурацию личности; в совершенстве владеет библиографическим методом, всеми сложными процедурами и процессами обработки и переработки текста. Главным аргументом в пользу самостоятельности информационной компетенции в стратеги информационно-библиотечного образования служит то, что в результате профессиональной подготовки у студента формируется способность, готовность к созданию информационного продукта, умения создавать данный продукт. Информационная деятельность осуществляется на разных уровнях: потребительском, репродуктивном, профессионально-созидательном. Если работникам других сфер деятельности можно ограничиться потребительским и репродуктивным уровнями, то библиотекарь-библиограф на рынке профессионального труда подтверждает свой статус прежде всего как производитель информационного продукта.

Оформление информационной компетенции в самостоятельный компонент профессиональной ключевой компетенции требует решения ряда задач. Предлагаемый алгоритм решения:

1. Создание теоретико-методологической базы. Совершенствование терминосистемы (уточнение и сравнительная характеристика понятий «компетенция» и «компетентность»). Сравнительная характеристика

понятий «информационная грамотность», «информационная компетенция», «информационная культура»). Определение места информационной компетенции в структуре компетентности работников разных специальностей.

2. Разработка структуры информационной компетенции, обоснование ее содержания, ранжирование ее компонентов; определение видов деятельности, уровня знаний, умений, способностей, готовности, освоенных ценностей для специалистов разных сфер деятельности.
3. Разработка дескрипторной характеристики информационной компетенции в зависимости от профиля подготовки специалиста. Отражение дескрипторной характеристики в образовательных стандартах для разных специальностей и разных уровней подготовки специалистов. Ранжирование дескрипторов (перечня основных действий в структуре информационной компетенции).
4. Проектирование результатов сформированности информационной компетенции. Разработка инструментария, критериев и методики оценивания сформированности компетенции с целью выявления уровня подготовленности выпускника вуза к профессиональной деятельности. Организация экспертизы по объективному оцениванию сформированности информационной компетенции выпускника вуза.

Стратегия компетентностного подхода полностью не сложилась, сохраняется дискуссионность предложений по набору и классификации компетенций по всем направлениям подготовки специалиста высшей квалификации. Нужно время для выхода на уровень научной безальтернативной интерпретации видов, компонентов, дескрипторов разных компетенций, их структурирования и внедрения в образовательную практику.

Список литературы

1. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1). – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С. 20–26.
3. Фор Э. Образование и предназначение человека / Э.Фор // Курьер ЮНЕСКО. – 1972. – №8. – С. 6–9.

Маргарита Витальевна Кузьмина,
*старший преподаватель кафедры информационно-технологического и
физико-математического образования
Института развития образования
Кировской области*

Медиацентр современной школы как среда формирования медиа- и информационной культуры учащихся

Информатизация современного общества, активное внедрение в образовательную практику информационно-телекоммуникационных технологий и современных медиа вносит кардинальные изменения в стратегию развития отечественного образования.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. в числе важных направлений использования информационных и телекоммуникационных технологий рассматривает развитие культуры, средств массовой информации, а также медиаобразования и дистанционного образования.

В связи с этим современная школа, поступательно развивая систему российского медиаобразования, опирается на ключевые задачи по формированию медиа- и информационной культуры учащихся.

Характерно, что новое поколение Федеральных государственных образовательных стандартов включает требования, обеспечивающие в образовательных организациях возможность записи, обработки изображений и звука; аудио-, видеосопровождение учебных проектов; использование интернет-ресурсов в ходе аудиторной и самостоятельной учебной деятельности; развитие медиа- и информационной культуры посредством кружковых занятий и факультативов.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», подчеркивая важность воспитания поколения, способного грамотно воспринимать медийную информацию, адекватно ее оценивать и рационально применять, предполагает, что учащиеся должны уметь создавать медиатекстовые продукты, имея при этом необходимые знания о законах звуко-зрительного восприятия, кросс-культурной коммуникации, обладать медиаконвергентными навыками, понятием инфоэтики и быть готовыми к безопасному использованию медиaproдукции для повышения уровня своей образованности.

Новый закон «Об образовании в Российской Федерации» рассматривает аудиовизуальные и аппаратно-программные средства, компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, печатные, электронные обра-

звательные, информационные ресурсы, иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности в числе средств обучения и воспитания.

Актуальность проблемы формирования медиакультуры учащихся в условиях образовательной организации обусловлена рядом факторов, в числе которых возрастающий объем медиатекстовой информации, ежедневно потребляемой современными школьниками. К примеру, по данным RIW 2012, один пользователь Интернета в возрасте 12–24 года ежемесячно посещает 7429 тыс. интернет-страниц. Возрастает число пользователей с несколькими точками доступа в Интернет (стационарный компьютер, ноутбук, планшетный компьютер, сотовый телефон), что позволяет подросткам непрерывно находиться в информационном поле, получая разного рода медийную информацию, воспринимая культуру через призму экранного пространства.

Основные тренды сегодняшнего медиатизированного общества связаны с эффектами технологической сингулярности в современном компьютеринге, при котором произошел стремительный переход от поколения «Learning» к поколению «M-Learning».

Следовательно, развитие медиаобразования как стратегии формирования медиакультуры учащихся является актуальным и необходимым направлением в образовании. Медиаобразование связано с изучением закономерностей массовых коммуникаций и принципов конструирования аудиовизуального экранного пространства, обучением созданию медиа и на материале медиа.

В современном образовании прослеживаются следующие варианты интеграции медиаобразования:

- введение специального предмета в образовательных организациях;
- введение факультативных курсов в образовательных организациях;
- интеграция медиаобразования через дополнительное образование;
- интеграция медиаобразования в общеобразовательные предметы.

Участие школьников в создании аудиовизуальных медиатекстов, как одно из направлений медиаобразования, способствует не только развитию у них информационно-коммуникативных компетентностей, но и формированию совершенно нового уровня этико-экологического ноосферного медиавосприятия.

Медиацентр образовательной организации – это среда, в которой формируются медиа- и информационная культура учащихся. Медиаторство учащихся, объединенных идеей детско-взрослого школьного медиацентра, ориентировано на деятельностное изучение лучших примеров современных

профессиональных образовательных медиа, активное внедрение новых медиа в образовательную деятельность, а также создание собственных качественных и развивающих медийных продуктов. Цель деятельности медиacentра – формирование медиаконвергентных умений современного школьника и нового уровня этико-экологического ноосферного медиавосприятия.

Деятельность медиacentра связана с рядом направлений в сфере медиа:

- телевидение: школьное, кабельное, интернет-вещание школы, населённого пункта, общественное телевидение, выход на профессиональные телевизионные каналы с образовательными программами для детей и юношества;
- образовательное видео разных жанров: игровые, документальные, научно-популярные, социальные ролики, фотофильмы, анимация (рисованная, компьютерная, натурная, Stop-Motion, 3D-анимация);
- учебное видео (слайд-видеолекции, видеолекции-хроники, постановочные студийные и мультимедийные видеолекции, учебные видеоклипы, скринкасты, видео-слайдкасты, анимации-сканографии, тематические видеокейсы, видеорешешники, видеозаписи мастер-классов, видеопрезентации педагогического опыта, видеопрезентации образовательных учреждений);
- радио, подкастинг, в том числе интернет-подкастинг;
- фото, включая создание фотогазет, коллажей, фотоквестов, фотоблогов;
- сайты и блоги;
- газеты (интернет-газеты, блог-газеты), альманахи, журналы, участие в создании которых способствует формированию медиаконвергентных умений современного школьника;
- школьная медиатека;
- блок сетевого взаимодействия участников образовательного сообщества;
- составная часть информационно-образовательной среды школы.

Для работы медиacentра необходимы определенного рода ресурсы, важнейшими из которых являются кадровые, материальные, организационные.

Медиacentр сосредоточивает в себе как профессиональные ресурсы медиатеки (в том числе библиотеки), так и опирающиеся на данный опыт самостоятельные ресурсы обучающихся.

Деятельность медиacentров может быть оценена не только на уровне образовательного учреждения, но и в сетевом образовательном сообществе. Сетевые проекты, очные и дистанционные конкурсы, фестивали, олимпиады помогают педагогам и учащимся презентовать свои работы, анализировать работы других, общаться с профессионалами и другими медиacentрами образовательных организаций не только России, но и всего мира.

Можно выделить ряд условий, обеспечивающих деятельность медиacentров образовательных организаций:

- организационно-управленческие,
- нормативно-регламентирующие,
- процессуально-технологические.

Важнейший фактор организации медиacentров – человеческий, кадровый. В деятельности школьного медиacentра в большей или меньшей степени отражаются интересы и компетентности ее руководителя.

Статус медиacentра может быть различным:

1. структурное подразделение под руководством администрации школы, сотрудники которого представляют несколько направлений медийной деятельности;
2. сотрудник школы, работающий под руководством администрации школы и охватывающий несколько медийных направлений деятельности;
3. команда педагогов школы, внедряющих мультимедиа в рамках урочной и внеурочной деятельности, проектной деятельности, предметов регионального и школьного уровня (к примеру, «Основ проектирования», «Основ проектной деятельности»);
4. сотрудники, работающие в учреждениях дополнительного образования детей по внутриотраслевым договорам;
5. образовательное сообщество (учителя – администрация школы – родители – учащиеся – выпускники – социум).

Работа медиacentра распространяется на все возрастные категории участников образовательного процесса и может быть интегрирована в урочную и внеурочную деятельность, в том числе в деятельность школьного или детского образовательно-оздоровительного лагеря.

Пример организации взаимодействия медиacentра с образовательным сообществом (см. рис.1)

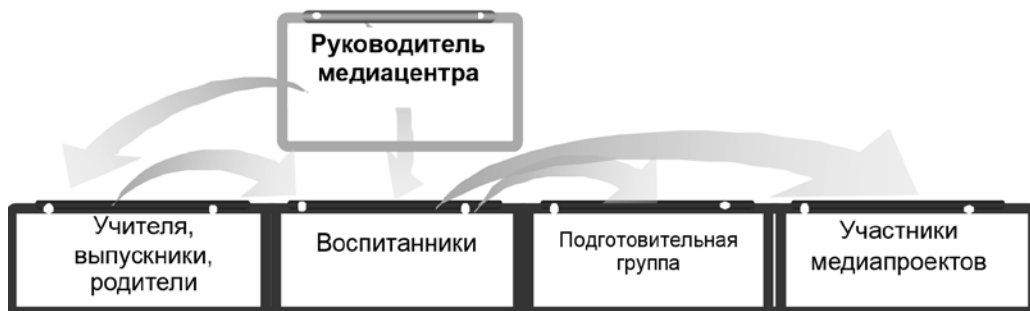


Рис. 1. Пример организации взаимодействия медиацентра с образовательным сообществом.

Медиацентр образовательной организации по отношению к учащимся способен формировать совокупность установок, знаний, умений, навыков, которые позволяют человеку определять, когда и какая информация требуется, где и как ее можно получить, как следует ее оценивать, систематизировать и использовать в соответствии с правовыми и этическими нормами.

Медиацентр – это среда, помогающая самореализации педагогического сообщества в медийном пространстве и позволяющая применять преимущества информационного пространства в образовательных и воспитательных целях для достижения учащимися личностных, метапредметных и предметных результатов в освоении основной образовательной программы и творческом саморазвитии.

Системно-деятельностный подход, положенный в основу деятельности детско-взрослой «команды» школьного медиацентра, обеспечивает формирование готовности обучающихся к саморазвитию, непрерывному образованию и активной учебно-познавательной деятельности.

Создание под руководством педагогов в рамках медиацентра разнообразных медиапродуктов является важным фактором формирования медиакультуры обучающихся. Можно выделить общий алгоритм, с позиций которого рассматривается создание разнообразных медиатекстовых продуктов.

«Чтение», анализ, обсуждение, оценка готовых качественных медийных продуктов, ознакомление с терминологией медиаобразования.

Упражнения по преобразованию медиа из одного вида в другой, детализация проекта по созданию медиапродуктов. Поиск идей, разработка сценария планируемого медиатекста.

Планирование медийного продукта, создание раскадровок, моделирование, в т.ч. с применением графических структур (эскизы, графы, кластеры, ментальные карты и т.д.), изучение теоретических вопросов по теме, анализ вариантов практической деятельности, имеющихся и необходимых ресурсов.

Подготовка материалов: видео, фото, сканов, графики, инфографики, анимации, скринкастов, слайдкастов, звуков, музыки, шумов, футажей. Детализация, анализ экранного медиатекста, акцентов. Создание собственного медиатекста с учетом имеющихся теоретических знаний, потребностей, интересов, навыков.

Монтаж (верстка) в программах по определенным правилам.

Для понимания общей концепции современного медиацентра можно рассмотреть медиахолдинговую модель, разработанную в детском образовательном-оздоровительном лагере юных журналистов. Аналогичная модель может быть интегрирована в деятельность детского пришкольного летнего лагеря. Ее преимущества в том, что современное молодое поколение, активно применяющее различные девайсы, выстраивает систему внешних взаимоотношений при развивающейся внутренней самоорганизации и ответственности внутри команды сверстников.

Задачами такой смены могут быть:

- подготовка молодежи к успешной жизни в современном информационном обществе;
- накопление опыта в сфере медиа, развитие медиаконвергентных умений на мастер-классах специалистов различных сфер деятельности;
- приобретение участниками смены навыков общения с иностранной молодежью, преодоление языковых барьеров в общении, изучение традиций других народов при изучении и применении новых нерусифицированных гаджетов, анализе иностранных медиа, сетевом международном медиапроектировании;
- формирование и развитие лидерских качеств и активной жизненной позиции современной молодежи при организации медиахолдинговой командной деятельности;
- помощь подросткам в самоопределении, формировании жизненных ценностей.

В программу смены могут быть включены:

- мастер-классы специалистов, обучение мастерству в области телевидения, радио, фото, журналистики, рекламной деятельности, веб-дизайна, актерского мастерства;

-
- мастерские педагогов: психологов, филологов, историков, информатиков;
 - мастерские деятелей культуры и искусства: поэтов, художников, музыкантов и других;
 - практические задания из области телевидения, радио, фото, журналистики, информагентств: написание статей, заметок, верстка газет, буклетов; съемка и монтаж сюжетов о жизни лагеря и детей; фотографирование, обработка фотографий, создание коллажей; звукозапись и работа радио, работа рекламного и информационного агентства и многое другое;
 - калейдоскоп культур: проведение иностранными волонтерами тренингов, мастер-классов, бесед о своей стране, ее культуре, средствах массовой информации, онлайн-встречи с интересными людьми из других стран в формате вебинаров;
 - развивающие, деловые, познавательные игры и конкурсы: на общую эрудицию, на смекалку, фотокроссы, прочие игры, в которых ребята закрепляли бы полученные на занятиях знания;
 - игры, конкурсы, лагерные праздники, дискотеки.

Повышение медиа-информационной грамотности школьников – важнейшее направление деятельности в современном образовании, ориентированном на медиатизированное поколение «большого пальца». Это направление – есть импульс к формированию медиакультуры молодого поколения, опыт актуализации вопроса самоидентификации через медиальное сознание для достижения гармонии окружающего мира и мира медиа.

Достижение высокого уровня медиа-информационной культуры современного школьника позволяет развивать деловые и кросс-культурные коммуникации, сокращать разрыв между информационно бедными и информационно богатыми людьми, сообществами, странами, ответственно, безопасно и цивилизованно вести плодотворный диалог в медианасыщенной информационной среде.

Светлана Ивановна Гудилина,

заведующая лабораторией координации экспериментальных исследований Центра общих проблем среднего образования Института содержания и методов обучения Российской академии образования

Система работы в области интегрированного медиаобразования на базе московской инновационной площадки

Наиболее значимую роль в деятельности подрастающего поколения играет медиасреда. Поэтому образовательный процесс должен быть тесно связан с освоением новых форм коммуникаций и цивилизованного вхождения в мировое информационное пространство. Педагог должен научить ребенка работать не только с новыми технологиями, но и с медиапродуктами, которые передаются с помощью этих технологий. Медиаобразование выступает как составляющая общекультурной подготовки учащихся в соответствии с социальным заказом современной цивилизации. Суть этого заказа в том, что выпускник базового звена образования должен ориентироваться в средствах информационных технологий, иметь навыки овладения их инструментарием.

Работа по медиаобразованию в основном рассматривается в двух направлениях: как медиасредство, с помощью которого изучаются учебные предметы, или как предмет, изучающий медиа. Нами проводилось исследование на базе московской инновационной площадки «Медиаобразовательные технологии и новые формы обучения», которая включала разные уровни образования (дошкольное, школьное и высшее) и формы обучения (традиционные и элементы дистанционного обучения). Работа выстраивалась по концепции интеграции медиаобразования с естественно-научными и гуманитарными дисциплинами, условно называемой интегрированным медиаобразованием (Зазнобина Л.С.). Занятия проводились по разным учебным дисциплинам с решением медиаобразовательных задач. Поэтому область медиаобразования можно рассматривать как метапредметную. Разработан и апробирован комплекс методических приемов и форм обучения, которые могут помочь учащимся осваивать медиаграмотность, а педагогам решать медиаобразовательные задачи.

Содержание обучения связано, в первую очередь, с информацией и методами ее познания. Педагогическая задача – как можно более всесторонне раскрыть значение информации и определить функциональные педагогические возможности ее как средства обучения. Медиатексты интересны с познавательной точки зрения, они влияют на чувства человека, на развитие его фантазии, творческих способностей, а потому это одно из самых эффективных средств воздействия на человека.

Определен ряд требований к использованию масс-медиа в учебном процессе: пересечение медиаобразовательных и методических целей, ориентация на восприятие медиатекста, реализация образовательных функций медиатекстов, организация работы с медиатекстом и создание собственных, системность работы.

В ходе исследования выявлены условия педагогической эффективности медиаобразовательных технологий. Введение медиаобразовательных технологий в учебный процесс должно служить созданию у обучающихся системы поиска и интерпретации информации, развитию критического мышления по отношению к масс-медиа. При выполнении данных условий медиаобразование надо рассматривать с трех точек зрения: как область научного педагогического знания; как совместную деятельность обучающего и обучаемого; как результат этой совместной деятельности.

С изобретением компьютерных технологий вербальная культура сдает позиции. Умение воспринимать визуальную информацию становится значимым для воспитания грамотного человека. И также как с вербальными текстами образование должно быть ориентировано на понимание. Не стоит отдавать предпочтение какому-либо одному виду информации. Появляются новые формы текстов, в которых формообразующим фактором является не столько знаковая система, сколько возможности технологий, с помощью которых и моделируется новая информационная среда. Создание гипертекстовых материалов с помощью интернет-технологий раскрывает новые возможности для творчества. Например, с помощью вики-технологий становится возможным создание коллективных гипертекстовых проектов.

Это раньше были писатели и читатели. Сегодня каждый приобщается к созданию медийных текстов и может их представлять в Интернете. Становится важным уметь выражать свои размышления в различных формах и с использованием медиатехнологий. Поэтому можно выделить еще одно направление медиаграмотности – обучение созданию авторских медиатекстов. В процессе творчества учащиеся изучают возможности медиатехнологий, каким образом одну и ту же информацию можно представить с противоположным смыслом, какие художественные средства выразительности помогают реализовывать поставленные задачи и т.д. Изучая, как создается медиапродукция, вырабатывается понимание воздействия масс-медиа на человека, понимание контекста информации и в то же время получение огромного эмоционального удовольствия от процесса и результата.

Организация работы с медиатекстом выстраивается на коммуникативных технологиях для активизации мыслительной деятельности детей. А для эффективности работа должна быть продуктивной. Представление исследовательских и творческих работ в яркой художественной публицистической форме в виде медиапроектов – слайд-фильмов, видеофильмов, анимации, компьютерных презентаций, веб-сайтов, помогает школьникам самовыразиться.

Применение медиатехнологий не является самоцелью, это только инструмент, с помощью которого можно интересно показать результаты работы. В то же время именно использование современных медиатехнологий порой усиливает заинтересованность учащихся. Вот почему исследовательская, проектная или творческая работа стала сейчас столь популярна. С этих позиций был разработан образовательный проект «Медиафестиваль для школьников», art.iosogi. Идея фестиваля заключается не столько в презентации детского творчества, сколько в передаче возможностей новых медиатехнологий, формировании коммуникативной культуры детей. Медиафестиваль проводится на российско-украинском уровне и вызывает огромный интерес у школьников.

В педагогической работе часто говорится о сотрудничестве педагога с учащимися, но мы забываем о сотрудничестве с родителями. Это непростая работа. Дети и родители бывают разные. Учителя с родителями делают одно дело – воспитание детей, готовых к взрослой жизни в новом информационно насыщенном пространстве. Подобное партнерство для большей продуктивности должно быть системным. Объединение усилий семьи и школы для решения медиаобразовательных задач эффективно проявляется при создании совместных медиапроектов, проведении открытых уроков, творческих мастерских, медиафестивалей, на которых обсуждается деятельность масс-медиа. Формы сотрудничества могут быть разными, но они будут успешными, если будут заинтересованы две стороны. Результатом становится, кроме решения медиаобразовательных задач, заинтересованное отношение в инновационном воспитании, раскрывается социокультурный потенциал семьи, формирование информационной культуры на основе созидательного, гуманного, доброжелательного и нравственного.

Большую роль в поднимаемой теме должна сыграть разработка дидактической среды нового поколения на основе гуманистической концепции образования, направленной на развитие личности и культуры человека. Т.С. Назарова утверждает, что культуротворческая среда является необходимым условием, при котором раскрываются потенциальные возможности детей. К структурным компонентам среды относят информационную, предметную, деятельностьную, материальную, интеллектуальную, социальную, духовную, художественную, техническую, технологическую составляющие для формирования целостной картины мира и обеспечения культуры в широком смысле слова. Методология проектирования медиаобразовательной среды является составной частью общей образовательной среды, открытой, развивающейся и вариативной.

Особенности информационных технологий и включение цифровых образовательных ресурсов в структуру процесса обучения принципиально могут изменить информационные функции взаимодействия, сделать ученика активным субъектом, способным получать образование. Дистанционные курсы,

мультимедийные и интернет-ресурсы являются лучшим средством для самостоятельного получения образования. Однако не все образовательные продукты, имеющиеся на рынке, соответствуют современным педагогическим технологиям и могут помочь ученику учиться.

Познавательный процесс ребенка проходит сложный и не всегда однозначный путь. Он начинается с дидактических коммуникативных ситуаций, субъективного восприятия, практической деятельности. Развитие творческого мышления происходит за счет специальной организации проблемных обстоятельств и обращения к эмоциональному сопереживанию этих обстоятельств. Лишь на уровне лично значимой самостоятельной работы идет активизация познавательной деятельности. Деятельностный или практико-ориентированный подход позволяет образовательный процесс перевести с логики взаимодействия на сотрудничество, в котором учитель и ученик становятся равными партнерами, «средством» развития друг друга. А партнерство родителей обеспечивает и поддерживает успешность ребенка на протяжении всего обучения. Наиболее эффективные формы продуктивного обучения – проектные, исследовательские, игровые – создают условия для усвоения не только базовых знаний, но и углубленного изучения.

Преобразование учебной деятельности на основе медиаобразовательных технологий позволяет формировать у подростка новый образ мира и входящую в него систему деятельности. Возросшая роль информационно-коммуникативных технологий определяет приоритетность компетентностного образования, подразумевая овладение умениями добывания необходимых знаний и формирование ключевых компетенций. Информационная компетентность выступает компонентом и критерием интеллектуального и творческого потенциала ребенка.

При подведении итогов экспериментальной деятельности в области медиаобразования перед учителями был поставлен вопрос: что изменилось в вашей работе, после того, как вы начали проводить эксперимент по медиаобразованию? Ответы можно сгруппировать по следующим направлениям:

- методическое (изменился взгляд на методику; заметен интеллектуальный и научный рост педагогов; экспериментальная работа дисциплинирует сознание; появилось понимание, каким образом можно использовать медийные средства; появилось желание заниматься медиаобразованием, поиском «свежей» информацией, организацией работы с электронными пособиями; занятия проводятся в новой форме обучения, разрабатывается планирование в электронном варианте, в котором легко проводить сравнение, вносить изменения и пр.; осваиваем новые технологии учебной деятельности; 40% учебного времени отводится на медиаобразование);

-
- информационно-образовательное (осваивается Интернет, который используется и на уроках, и при подготовке уроков; развивается компетенция учащихся (дети составляют диаграммы, делают осознанно рефераты, презентации, в Интернете находят дополнительную информацию); медиаобразование становится основой аттестации школьников (найти задание, извлечь, сканировать, разобрать задание и пр.), что влияет на формирование компетенций; развивается проектная деятельность, в процессе которой дети учатся работать с информацией: как найти необходимую информацию, отобрать, использовать, систематизировать и пр., даже ученики 1-го класса собирают информацию из Интернета; меняются взгляды учеников на новые формы работы, позволяющие использовать медиатехнологии в учебной деятельности (составлении диаграмм, рефератов, презентаций и пр.); работа с детскими журналами помогает детям увлекаться чтением, обмениваться мнением, развивается словарный запас и т.д.);
 - материально-техническое (у администрации появилось желание преобразовать материально-техническую базу; хороший результат от экспериментальной работы повлиял на отбор кадров с ориентацией на участие в эксперименте; улучшилась компьютерная база школы, появились СМАРТ-доски, компьютеры в кабинетах, стали собирать медиатеки в кабинетах);
 - эмоциональное (детям нравятся медиаобразовательные уроки, они мотивированы на обучение, когда используется звуко- или видеозапись, у них развивается речь; проводятся заседания экспериментаторов, от которых все получают удовольствие и радость общения; получаем удовлетворение от участия в эксперименте, важен творческий заряд; хотя приходится больше тратить время на подготовку к занятиям).

Показателен опрос учителей по проблеме, каким должен быть современный учитель. В ответах прозвучало много общих характеристик – «учитель-профессионал», «учитель, идущий в ногу со временем», «обладающий коммуникативными навыками», «учитель должен думать и понимать, каким ученик выйдет из школы». Были высказывания, раскрывающие отдельные профессиональные умения, – «учитель уже не является единственным источником информации, современный учитель – консультант, наставник, учитель с учащимися становятся партнерами, поэтому ему необходимо больше доверять детям, уметь организовывать детское сообщество», «должен заниматься проектной деятельностью», «должен быть технически подготовлен, уметь работать с компьютером», «обладать дистантной культурой», «организовывать дистантное общение», «ему необходимы умения поиска в Интернете», «умение создавать электронные медиатеки», «ИКТ-умения», «участвовать в научно-практических семинарах, ко-

торые создают творческую взаимосвязь учителей», «экспериментальная работа должна проводиться в системе», «у учителя должна быть небольшая «нагрузка», для того чтобы он имел возможность заниматься не только подготовкой к урокам, но и самообразованием», «современный учитель должен постоянно учиться», «передавать свой опыт другим учителям, давать открытые уроки с участием учителей из других школ, давать больше открытых уроков», «уметь передавать свой опыт» и пр. Анализируя высказывания, можно отметить, что мы уже имеем по-настоящему творческих, не равнодушных к будущему подрастающего поколения педагогов, открытых к инновациям.

Образовательная деятельность педагога всегда была приоритетным направлением экспериментальной площадки. Поэтому разработана система медиаобразовательной подготовки учителей, включающая: коммуникативные тренинги по изучению форм и навыков общения, деловые игры по оценке коммуникативной культуры, проектной деятельности, информационных ресурсов в аспекте медиаобразования, очные и интернет-семинары для учителей («Аудиозапись в начальной школе», «Видеозапись в начальной школе», «Искусство кино: осваиваем через творчество», «Использование интернет-ресурсов на уроке», «Принцип наглядности в современных средствах обучения» и др.), курс для студентов «ИКТ в образовании», который разработан с учетом результатов экспериментального исследования по медиаобразованию. Мероприятия проходят на основе принципов актуализации и системности взаимодействия ИКТ с другими средствами обучения. Рассматривается деятельность педагога, который выстраивает вектор образовательного процесса, исходя из собственного опыта, возможностей новых средств обучения и их использования в различных дидактических ситуациях. Современные масс-медиа взаимосвязаны с информационно-коммуникативными технологиями. Новая волна интереса учителей и учащихся к компьютерным телекоммуникациям способствует развитию медиаобразования. Рассматривая содержательный аспект использования телекоммуникаций в учебно-воспитательном процессе, прежде всего необходимо выстраивать педагогическую стратегию на базовом понятии «коммуникации» как общения, смыслового взаимодействия, и лишь затем рассматривать коммуникацию, организованную с помощью технических средств.

В заключение следует отметить, что образовательная система должна быть готова формировать медиаграмотность на всех уровнях обучения (детский сад – школа – вуз) на основе методологии интегрированного медиаобразования. Пока медиаобразование не входит в формальное образование, работа проходит на экспериментальном уровне или как дополнительное образование. Но процесс внедрения медиаобразовательных методик начался. Площадка по медиаобразованию проделала огромную работу, которая не только востребована, она помогает и детям, и учителям осваивать новый мир информации.

Татьяна Ивановна Мясникова,
*старший преподаватель кафедры немецкой филологии и методики
преподавания немецкого языка Оренбургского государственного
университета*

О научно-методическом обеспечении модуля развития медиакомпетентности¹²

Коэволюция информационного и образовательного пространства делает актуальной задачу развития медиакомпетентности обучающихся. Для развития медиакомпетентности может применяться форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы [3]. Модуль интерпретируется как логическая часть образовательного процесса в рамках установленной компетенции. Содержание модуля соотносится с компетенцией. Для каждого модуля формулируется четкая и измеряемая задача [2]. В данном случае речь идет о медиакомпетентности. В связи с компетентностной парадигмой в сфере образования термин «медиакомпетентность» мы находим более приемлемым, чем термин «медиаграмотность».

Медиакомпетентность есть результат личностно-субъектных обретений обучающегося в процессе формального и неформального обучения, характеризующий индивидуальную готовность личности к обращению с медиа. Показателями развития медиакомпетентности являются: знания о медиа, медиапотребление, медиакритика, медиаконструирование.

Знания о медиа

Здесь подразумеваются «комплексное» знание о сегодняшних медиа и медиасистемах. Данное знание можно разбить на два подуровня: *информативный подуровень* охватывает классическую составляющую знаний (Что такое дуальная телерадиокомпания? Как работают журналисты? Какие жанры программ бывают? По какими принципам я выбираю программы для просмотра? Как я могу пользоваться компьютером эффективно в своих целях?). *Инструментально-технический* подуровень подразумевает дополнительное умение к умению обслуживать новые информационные технологии, к этому относится умение включения себя в использование компьютерного

¹² Данное исследование выполнено в рамках государственного задания высшим учебным заведениям на 2013 год (10.7062.2013 «Разработка научно-методического обеспечения разработки модульных компетентностно-ориентированных основных профессиональных образовательных программ СПО с учетом требований рынка труда»).

программного обеспечения (Computer-Software), умения войти самому в сеть и многое другое.

Медиапотребление

Существует *рецептивно применяемый подуровень* (компетенция пользователя программ). Смотреть телевизор – это деятельность, потому что просмотренное необходимо переработать и это часто входит в образовательный процесс. Не только чтение текстов, но также и просмотр фильмов требует сегодня компетенции восприятия. Сюда подходит также второй подуровень области *интерактивной* деятельности: например, от фотографирования до создания видеofilmа в группе. Сегодня есть бесчисленное количество действительных возможностей узнать не только рецептивно воспринимающий мир, но и быть интерактивно деятельным.

Медиакритика

Термин «критика» происходит от слова «различать» и нацелен на то, чтобы осмысленно добывать имеющееся знание и опыт, что проистекает творящим способом: к первому относит медиакритика *аналитический подуровень*. При этом должны охватываться проблемные общественные вопросы. Аналитический подуровень предполагает обладание основополагающим знанием, которое не принимает медийные новшества без критики. *Рефлексивный подуровень* наводит на мысль о том, что каждый человек должен уметь соотносить и использовать свои аналитические и другие знания с самим собой и своими личными поступками. *Ценностный* подуровень согласовывает аналитическое мышление с рефлексивным обращением и определяет их как социально ответственные. Медиаобразовательный модуль возможно реализовать на основе развития ценностного отношения обучающихся и медиакритики. Медиакритика – аксиологический феномен, ориентированный на совершенствование готовности личности к оценочной аргументации. Медиакритика направлена на детальное рассмотрение и анализ отдельных медиа, кроссмедийных СМИ, развитие медиа в обществе, оценку условий производства, формы, содержания и дистрибьюции (включая правовой, политический и экономический аспекты), а также на рефлексии и медиапотребление в различных жизненных контекстах [8].

Медиаконструирование

Под данным термином подразумевается, что медиа постоянно меняются. Но не только в техническом отношении (новые миры киберпространства), но и в содержательном, при этом программное обеспечение предлагает возмож-

ность привнести новое содержание. Здесь существует также два подуровня: *инновативный* (изменения, дальнейшее развитие медиасистемы внутри принятой логики) и *креативный* (выделение эстетических вариаций, прохождение через границу коммуникационной рутины) [4].

Научно-методическому обеспечению модуля развития медиакомпетентности может способствовать интерпретация педагогического опыта медиатизации личности в Германии.

Учебный модуль развития медиакомпетентности «Медиапроекты в исследовательской деятельности» был спланирован на основе опыта, полученного в педагогическом институте Людвигсбурга. В модуле представлены компоненты, способствующие более успешному присвоению ценностного содержания медиакомпетентности с выходом на проектную деятельность:

1. Базовые категории медиакомпетентности.
2. Диагностика студентов:
 - *определение медийных предпочтений обучающихся*, ценностных ориентиров, с целью выявления способностей и навыков студентов (предпочтения определяются базовыми вопросами: Что вы предпочитаете? С какой целью? Как часто используете данные медиа?);
 - *написание обучающимися медиобиографии*. Она дает возможность проследить причинно-следственную связь использования медиа личностью обучающегося и выстроить при поддержке педагога собственную образовательную стратегию.

Медиобиография как метод медиаисследования популярен в Германии с 90-х годов. Он фокусируется на значимости медиа в биографии человека. В медиаобразовании рассмотрение собственной медиобиографии как метода внедряется часто для лучшего понимания медиаиспользования детей и молодежи. Размышления над собственной медиобиографией побуждают ретроспективно рефлексировать над собственным медиаиспользованием в детстве. Полученные знания о разнообразных функциях и пользовательских возможностях медиа возможно переносить и на сегодняшний день, что способствует лучшему и более комплексному пониманию роли медиа в собственной повседневности [9].

В российском научном дискурсе известен схожий с медиобиографическим автобиографический метод исследования. Рассматривая автобиографию с педагогико-антропологической точки зрения, Б. М. Бим-Бад [1] определяет ее как «форму осознания человеком самого себя. Она ставит его перед историей собственной жизни, перед накопленным ею опытом. Она осуществляет незримую связь между человеком в солидном возрасте и им же — ребенком и

юношей. Исследователем собственной биографии становится прежде всего сам ее творец, или, если угодно, ее жертва».

При написании медиабиографии возможно представить обучающимся следующие вопросы:

- Какие медиа для вас имели и имеют особое значение?
 - Как в вашей семье обращались с медиа? Были ли определенные правила?
 - Как в вашей школе упоминались медиа и как они использовались? Что вы почерпнули в школе о медиа?
 - Как бы вы оценили свое прежнее медиапотребление?
 - Как вы оцениваете свою медиакомпетентность? В каких областях вы захотели бы развить свою медиакомпетентность?
3. *История возникновения СМИ, их жанры, функции, роль в общественной жизни (телевидение, пресса, радио, Интернет, фильм, мобильный телефон, книга).*
 4. *Медиапродукция и медиарынок. Медиаконвергенция. Использование медиа в эпоху глобализации.*
 5. *Влияние медиа и медиавосприятие. Медиаэтика.*
 6. *Медиакритика. Анализ медиатекста.*

Для того чтобы обучать детей и молодежь оценочному суждению медиа, Г. Марси-Бенке и М. Рат [6] предлагают определить необходимые для этого базисные компетенции. Основываясь на литературной критике, они различают следующие элементы медиакритики как компетентности:

- способность к эмпатии;
- способность выражать свои мысли;
- способность к оценочной аргументации.

Данная способность к оценочной аргументации является когнитивной компетенцией, которую можно считать универсальной сообразно действию каждого индивида. Эта компетенция теоретически описана Л. Кольбергом [5] в теории морального развития.

Для развития аргументированного суждения по проблемному вопросу в том или ином медиатексте возможно использовать *модель анализа медиатекста* Д. Мита [7]. Автор обосновывает развитие ценностей у подрастающего поколения путем дидактического применения вынесенного из нарративной этики анализа повествования текста:

Анализ модели: Что повествуется? О чем идет речь в медиатексте?

Анализ практики повествования: Как повествуется? В какой форме происходит повествование?

Анализ морали повествования: Почему повествуется? О каких ценностях идет речь? Какая дилемма показывает данные ценности? Как автор желает этого достичь?

Применение в учебном процессе алгоритма рефлексивной деятельности, основным компонентом которого является выделение нравственной дилеммы в тексте, выраженной автором посредством столкновения двух ценностей, способствует обращению к собственной жизни, к анализу собственных ценностей, соотнесению их друг с другом, с нормами морали и как результат – конструирование собственных ценностных позиций, идентичности. Данный анализ может способствовать развитию оценочных суждений, охватывающих общественные нормы.

7. *Медиа в научно-исследовательской деятельности.* В данном случае преподаватель ориентируется на подобного рода вопросы студентов: какие медиа и программы для статистической обработки данных возможно использовать при исследовательской деятельности, как оформить результаты анализа, как интерпретировать результаты, как сформулировать аргумент в пользу своего суждения при интерпретации, как определить более достоверное и объективное содержание в СМИ?

8. *Медиаработа – создание медиатекста.*

Таким образом, поэтапная реализация данного медиаобразовательного модуля в учебном процессе развивает ценностное содержание медиакомпетентности обучающегося с выходом на проектную деятельность. Выбирая, самостоятельно анализируя и организуя собственную деятельность при педагогической поддержке, обучающийся создает собственный медийный продукт, в который включает ценности своего жизненного мира. В этой связи необходимы исследования в областях медиапсихологии и медиадидактики с целью представления педагогам новой образовательной действительности в информационном обществе и нового медиаповедения обучающихся.

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. и др. Природа ребенка в зеркале автобиографии: Учебное пособие по педагогической антропологии / Под ред. Б.М. Бим-Бада, О.Е. Кошелевой. – М., 1998.

-
2. Глоссарий терминов, относящихся к проектированию ГОС ВПО третьего поколения (ФГОС ВПО)//Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
 3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: федеральный портал / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974> (дата обращения: 02.05.2013).
 4. Baacke, D.: Medienpädagogik, Tübingen 1997, 105 S.
 5. Kohlberg, L./Levine, C./Hewer, A.: Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics. Basel u. a.: Karger, 1983.
 6. Marci-Boehncke, G./Rath, M.: Jugend – Werte – Medien: Die Studie. Weinheim: Beltz, 2007, 256 S.
 7. Mieth, D.: Moral und Erfahrung I. Grundlagen zur theologisch-ethischen Hermeneutik. (4.überarbeitete und ergänzte Neuauflage) Freiburg i. Ue., 1999, 244 S.
 8. Niesyto, H.: Medienkritik. In: Handbuch Medienpädagogik, hrsg. von Uwe Sander, Friederike von Gross, Kai-Uwe Hugger. Wiesbaden, VS-Verlag, 2007, S. 129-135.
 9. Pöyskö A.: Medienbiographie – ein Leben voller Medien. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 6, 2009, 9 S.

Татьяна Николаевна Владимирова,
декан факультета журналистики
Московского государственного гуманитарного университета
имени М. А. Шолохова

**Технология «Мастерские» как форма организации
медиаобразовательной деятельности факультета журналистики
МГУ им. М.А. Шолохова**

Сегодня перед учеными высшей школы и журналистским сообществом стоит принципиально новая для российского образования задача – создание современной системы педагогической поддержки студентов-журналистов. Для этого следует пересмотреть не только организацию учебного процесса, но и иные условия, способные максимально обеспечить продвижение студентов в профессиональном развитии. Такое развитие может быть эффективным, если будет включать процесс педагогической поддержки студента на фоне вхождения его в журналистскую среду и активной реализации накопленных знаний и опыта. Успешность профессионального развития возможна при овладении современными стандартами и ценностями авторитетного журналистского сообщества, а итоговый результат профессиональных преобразований может рассматриваться как выбор оптимальной для студента личной стратегии, ориентированной на социальные достижения.

Профессиональное становление студентов-журналистов строится на особенностях и противоречивости индивидуального развития личности, через адаптивное поведение молодого человека при выборе оптимальных стратегий журналистского образования.

Понятие «педагогическая поддержка» рассматривается нами в двух аспектах:

1. как комплексная образовательная программа развития студента – субъекта профессиональной деятельности,
2. как способ функционирования педагогических идей в инновационных профессионально-педагогических концепциях системы высшего профессионального образования.

В основе педагогической поддержки профессионального развития студентов-журналистов в Московском государственном гуманитарном университете им. М.А. Шолохова лежит идея *адекватности будущей журналистской деятельности студента образовательному процессу в высшем учебном заведении.*

Основными критериями эффективности педагогической поддержки являются:

- степень удовлетворенности студентов от полученных знаний, качества образования на факультете журналистики;
- степень понимания своего места в профессиональной медиасфере;
- уровень мотивации в достижении профессиональных компетенций, навыков и знаний студентов-журналистов;
- разные уровни профессионализма, соответствующие содержанию профессии журналиста;
- конкурентоспособность.

Такой системный подход направлен на максимальное участие и координацию общих методов и подходов всех сторон в образовательном процессе подготовки специалистов в области журналистики и масс-медиа. Профессиональное образование журналистов нуждается в развитии, тем более что в системе высшего профессионального образования существует разрыв между теорией и практикой. Известно, что журналисты-практики всегда говорят о некачественной подготовке студентов-журналистов на факультетах журналистики. Да и преподаватели все чаще задаются вопросами: «Кто он – студент факультета журналистики? Как готовить успешных будущих журналистов? Что нового можно предложить академической системе обучения? Какие технические средства использовать?»

Останавливаться только на практической подготовке студентов или только на теоретической не имеет смысла. Перекос в одну или в другую сторону приводит к явным проблемам и противоречиям.

Так, основная образовательная программа требует серьезного подхода к процессу духовно-нравственного становления студентов факультета журналистики. Преподавателям следует задуматься, как воспитать высококвалифицированного и при этом высоконравственного специалиста, чтобы после окончания вуза журналисты не отходили от жизненных принципов, которые им преподносили в процессе обучения.

В связи с этим перед преподавателями кафедры журналистики и медиаобразования факультета журналистики МГГУ им. М.А. Шолохова стоит целый ряд вопросов:

- Как сделать так, чтобы студент, поступивший на факультет журналистики, четко осознал цель своей деятельности?
- Как организовать деятельность студента так, чтобы сложился правильный алгоритм работы в редакции полного цикла?

-
- Какие технологии дают возможность индивидуального профессионального развития студента?

На наш взгляд, технология «мастерская» достаточно полно и точно отвечает на поставленные вопросы. Давайте обратимся к определению данного понятия. Итак, что такое «мастерская» или «творческая студия» в образовательной деятельности высшего учебного заведения?

Г.К. Селевко отмечает: «Мастерская – это оригинальный способ организации деятельности учеников в составе малой группы при участии учителя-мастера, иницилирующего поисковый, творческий характер деятельности учеников» [1].

«Мастерская – это нестандартная форма организации занятий, инновационная технология обучения, которая помогает создать на занятиях творческую атмосферу, психологический комфорт, способствует профессиональному и личностному росту преподавателя и обучающихся, развитию их познавательных, творческих и коммуникативных способностей, познавательного интереса, мотивации учебно-познавательной, исследовательской деятельности, позволяет осуществить и эмоционально прочувствовать процесс совместного творчества (сотворчества), поиска знания» [2], –отмечает Г.А. Мейчик.

Е.С. Дорошук, изучая вопросы профессионального обучения и саморазвития студентов-журналистов, дает такую характеристику творческой мастерской: «Она представляет собой комплексную интегративную систему обучения творческому мастерству, в которой организация процесса обучения может быть представлена как сотворчество педагога-мастера и студента-журналиста, включающее упорядоченное множество операций и действий на разных уровнях (от массового до элитарного), подчиненное творческой цели саморазвития студента-журналиста, базирующееся на приобретении профессиональных умений и формировании индивидуального творческого стиля студента-журналиста в процессе профессионального-творческой деятельности...» [3]

По нашему мнению, мастерская относится к медиаобразовательным технологиям. Как обращает внимание И.В. Жилавская, с их помощью студенческая аудитория становится «не только потребителем предлагаемой СМИ информации, не только адекватно ее оценивает, но и выступает как активная участница информационного производства, способная существенно влиять на политику СМИ» [4]. Использование медиаобразовательной технологии «мастерская» способствует развитию таких качеств, как креативность, критичность и аналитическое мышление, повышается мотивация и конкурентоспособность студентов.

Следует отметить, что в условиях высшей школы данная технология в качестве организации учебного процесса практически не используется, разве что в театральных вузах. Для плодотворного функционирования этого медиаобразовательного подхода необходимо соблюдение ряда условий:

- 1. Педагогические кадры, которые внедряют в свою работу педагогические принципы и инновационные методы обучения.** К сожалению, сегодня в вузах недостаточно разработаны современные медиаобразовательные технологии, идеи педагогического сопровождения студентов-журналистов. Факультетам журналистики нужны не консервативные преподаватели, а педагоги-практики, готовые стать сотоварищами своим студентам. Как отмечает И.В. Жилавская, говоря, что концепция медиаобразования «предполагает наличие как минимум двух сторон коммуникации – самодеятельного автора и журналиста в качестве тренера, медиапедагога. В отсутствие коммуникации, взаимодействия между ними, плодотворная медиаобразовательная деятельность не может быть реализована. Причем современный подход к понятию «коммуникация» не сводится лишь к взаимному обмену информацией. Это и установление психологического контакта, и идентификация как желание поставить себя на место партнера, и эмпатия – эмоциональное сопереживание, и аттракция как форма познания другого человека» [5].
- 2. Наличие в учебном плане, кроме фундаментальных базовых курсов, дисциплин прикладного (практического) характера.** Основная образовательная программа по журналистике МГГУ им. М.А. Шолохова направлена на формирование будущего журналиста как полноценного специалиста, имеющего достаточно высокий уровень компетентности во всех аспектах своей профессиональной деятельности. Центральным понятием компетентностного подхода выступают понятие компетенция и компетентность, эти понятия наиболее полно отражают современные требования рынка труда. Выпускники российских вузов должны владеть компетенциями, которые позволят им понять, насколько быстро и качественно они смогут «влииться» в профессиональную среду, насколько грамотно сможет применить полученные в процессе обучения знания, и насколько адекватно они будут оценены работодателем. Сегодня необходимо готовить специалиста СМИ к тому, что ему придется работать в постоянно изменяющихся условиях, что потребует от него не только умения быстро и грамотно применить полученные знания, но и суметь решить вопросы, с которыми в процессе обучения он не сталкивался. Понятие «профессиональная подготовка» включает в себя целостную систему сознательного и целенаправленного формирования компетентности субъектов управления (различного уровня во всех его звеньях), актуализацию форм и

повышения уровня будущих работников СМИ, вопросов поиска оптимальных корректировок и обновление содержания подготовки в соответствии с новыми социально-экономическими условиями.

3. Наличие материально-технической базы факультета журналистики, где можно было бы на практике отработать полученные знания.

В МГГУ им. М.А. Шолохова функционирование мастерских стало возможным после открытия Центра мультимедийной журналистики. Здесь создана конкурентная среда – у студентов есть возможность работать под началом разных преподавателей, создавать свои авторские проекты, презентации, медиапроекты, с последующим анализом и тщательным разбором. Особенностью такого обучения является постепенное усложнение учебного материала, основанного на реальной практике. Мастерская в ЦМЖ – это форма организации учебного процесса, в рамках которой студенческая редакция по программе, разработанной руководителем мастерской, выполняет реальные журналистские задания.

Другими словами, создана квазипрофессиональная среда, куда погружаются студенты с первых дней обучения в университете. С помощью данной формы организации учебного процесса становится возможным вместе с академическими знаниями обучающимся понять способы создания журналистских продуктов. Кроме этого, возможности медиаобразовательной технологии «мастерская» позволяют направлять развитие студента, стимулировать его желание совершенствоваться, применять разные способы обучения, такие как индивидуальный, парный или групповой [6].

Руководителем или мастером творческой мастерской может стать специалист из области масс-медиа, владеющий актуальными медиаобразовательными методиками и технологиями, умеющий правильно организовать аудиторную и самостоятельную работу студентов.

Руководителем мастерской, деканом факультета, директором Центра мультимедийных СМИ, зав. кафедрой журналистики и медиаобразования продумываются кейсы-задания, которые построены в виде последовательных заданий в определенной логике: от постановки проблемной ситуации до полной ее рефлексии.

Взаимодействие студентов и мастера мультимедийной редакции разнообразно. Это и коллективная интеграция, и передача знаний и умений от мастера к студентам, от студентов к студентам, от студентов к мастеру, и импровизация, и освоение стандартных схем поведения, алгоритмов, разнообразных техник и приемов. Максимальная включенность студентов, их активная позиция, постоянное взаимодействие с другими членами студенческой редакции и мастером, творческая реализация, свобода выбора содержа-

ния, способов, техник и форм журналистской деятельности – это основные признаки медиаобразовательной мастерской.

Так, для оптимального функционирования студенты 1-го курса делятся на 3–4 мультимедийные редакции (это зависит от числа контингента курса, в одной мастерской не может быть больше 15 человек). Обучение в небольшой группе позволяет студентам наблюдать процесс создания медийного продукта, участвовать в каждом задании редакции индивидуально или в мини-группе, создавать собственный авторский или информационный проект.

Мастерская как медиаобразовательная технология позволяет научить будущих студентов самостоятельно формулировать цели занятия, находить более эффективные пути их достижения. Это увеличивает меру ответственности мастера редакции, так как он должен знать не только правила и методические приемы, уметь видоизменять мировоззрение и мировосприятие студентов, формировать целостное представление о журналистике, показывать специфику журналистского творчества, но и четко представлять конечный результат совместной работы. В основе данной медиаобразовательной технологии лежит идея непрерывности образования, сотворчества с педагогом (тьютором), совместной практики создания реального информационного продукта, саморазвития, информальности и медиатворчества.

Учиться и учить через технологию мастерской на факультете журналистики – это достаточно интенсивная, долгосрочная и перспективная работа. Преподавателям, работающим на факультетах журналистики, известно, что после поступления в вуз у студентов формируется несколько неадекватное представление о профессии и себя в ней. Они часто представляют себя в роли ведущих телевизионных передач, вещающих о последних событиях в стране и мире, забывая при этом о сложностях добывания, обработки и систематизации информации. Очевидно, что мастерские представляют участникам образовательного процесса новые выходы в творческом обучении. Обучение в мастерских позволяет будущим журналистам, контент-менеджерам понять логику, способы и методы освоения профессиональных компетенций.

Образование в высшем учебном заведении – это фундамент для профессионального и личностного развития будущего журналиста. Обучение здесь должно осуществляться в ходе решения сложных и многообразных проблем практической деятельности. Успешность индивидуального развития возможна при овладении современными стандартами и ценностями авторитетного журналистского сообщества, а итоговый результат профессиональных преобразований может рассматриваться как выбор оптимальной для студента личной стратегии, ориентированной на социальные достижения. Для этого на факультетах журналистики должна заработать новая педагогическая модель – модель медиаобразования.

Список литературы

1. Селевко Г.К. Новые образовательные технологии. – Учебное пособие. М., 1998. –С.185.
2. Мейчик Г.А. Реализация педагогической технологии мастерских в вузе: Дис. канд. пед.н. СПб., 2005/<http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/317602.html> (дата обращения 03.05.13).
3. Дорожук Е.С. Педагогические технологии системно-целевой индивидуализации профессионального обучения и саморазвития культуры творчества студентов–журналистов// Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. Т.149, кн.1. 2007. С.115.
4. Жилавская И.В. Интерактивная (журналистская) модель медиаобразования // Медиаскоп. – М., 2008. – С.7
5. Жилавская И.В. Новые редакционные технологии в системе «СМИ и общество» // Проблемы управления в социальных системах. Томск. 2010. Т.2. №3. С. 32
6. Бондаренко Н.А. Лекция № 1.1 Философско-педагогические идеи «Французской группы нового образования» GFEN – основа педагогической технологии мастерских (историко-педагогический аспект) // mioo.edu.ru/attachments/article/749/Бондаренко%20Н.А.%20ЛЕКЦИЯ%20Философско%20педагогические%20идеи%20«Французской%20группы%20нового%20образования».doc (дата обращения: 03.05.2013)

Маргарита Георгиевна Вохрышева,
*заведующая кафедрой документоведения и библиографоведения
Самарской государственной академии культуры и искусств*

Медиа- и информационная грамотность: библиографические средства формирования

Постоянно возрастающий объем информации, разнообразие способов фиксации и распространения знаний делают особенно острым вопрос о возможностях человека ориентироваться в этом изобилии. Данная ситуация четко выражена в словах: «Слишком много информации – это все равно, что ноль» (У. Эко). Роль «ключа к знаниям», «лоцмана в океане знаний» призвана выполнять библиография, которая выработала целый арсенал специфических способов сохранения, упорядочения, переработки, интерпретации, поиска и распространения информации и знания. Обучение пользователей этим способам проводится в русле специального направления деятельности библиотек («пропаганда библиотечно-библиографических знаний», «библиографическое обучение»), которое сформировалось у истоков современного феномена, обозначенного как «медиа- и информационная грамотность».

В качестве второго направления-предшественника выступила «информационная культура». Термин появился в литературе в 80-е гг. и распространился в начале 90-х годов. Основными центрами исследований стали вузы культуры и искусств (Кемерово, Краснодар, Москва, Самара и др.). Научные конференции с публикацией материалов, монографии, защищенные диссертации, посвященные осмыслению нового понятия, позволили рассуждать об информационной культуре как явлении интегративного характера, содержанием которого является культура взаимодействия личности и общества с информацией. Нельзя не отметить, что ряд исследователей понятие «информационная грамотность» соотносят с более низким уровнем сформированности необходимых знаний и умений по сравнению с «информационной культурой». Очевидно, такие представления объясняются тем, что в отечественной культурной традиции термин «грамотность» ассоциируется с умением читать, писать и считать. Между тем понятие грамотности расширилось, и оно связывается с владением некоторым комплексом знаний и навыков, позволяющих человеку сознательно участвовать в социальных процессах. В нашем случае речь идет об информационных процессах. Библиографические средства формирования информационной культуры расширили диапазон своего влияния, распространив его не только на сферу печатных, но и на области иных, в том числе электронных информационных ресурсов.

Новые возможности открывает концепт «медиа- и информационная грамотность», соединяющий в сложном синтезе три заряженные глубоким

смыслом категории («медиа», «информация», «грамотность») и позволяющий интерпретировать многие реальности современного информационного общества.

Методология науки не обходит вниманием значительную роль «словотворчества» в науке. Слово «медиа» породило целый ряд научных дисциплин: медиалогия, медиаэкология, медиапедагогика, медиафилософия, в рамках которых реализуется аспектологический анализ медиа как общественно-го феномена. Если учесть уже имеющиеся знания, достигнутые научными дисциплинами, традиционно осваивающими систему документальных, информационных коммуникаций (библиотковедения, библиографоведения, информатики, документоведения, педагогики, психологии и др.), то нетрудно представить, что интеграция знания в процессе формирования медиа- и информационной культуры позволит выйти на новую ступень взаимодействия наук и появления нового результата в виде теоретических систем и реализуемых практик. Безусловно, это не только междисциплинарная проблема, это трансдисциплинарная проблема, когда возникает новый объект исследования и научные дисциплины вступают в определенный синтез.

Как известно, термин «медиа» понимается по-разному – от предельно узкого значения, когда он отражает электронные формы существования информации до предельно широкого, которое демонстрируют философы. Например, В.В. Савчук в статье «Философия эпохи новых медиа» включает в предметное поле медиафилософии такое явление, как «медиареальность»: СМИ, средства связи и коммуникации, цифровые и экранные технологии. Медиа, по мнению автора, – это и язык, система знаков, символов, понятий. Это и сообщения, печатный текст, вербальный язык, фотография, радио. Медиареальность рассматривается как «новая всеобщность», «новое качественное образование, порожденное медиа» [2, с. 39]. Понятно, что в таком понимании границы медиа-и информационной грамотности вряд ли возможно достаточно точно обозначить.

Вместе с тем очевидна несводимость медиа лишь к технологии. В последние два десятилетия исследование информационной культуры в большей степени мотивировалось развитием информационно-коммуникационных технологий, хотя и не ограничивалось ими, включая в определенной степени в орбиту своего внимания и социально-культурные аспекты. Но крен в сторону технологий в научных публикациях и образовательных программах, в частности для школ, явно присутствовал, и это было объяснимо и в значительной степени оправдано на этапе активной компьютеризации образовательного процесса.

В настоящее время методологически важным, на наш взгляд, становится понимание того, что чисто технологический подход в определенной степени

исчерпал себя, что в центр внимания должен быть поставлен человек, человек познающий, информационно грамотный, или, как сейчас обозначают исследователи, становящийся «информационной личностью». Такой подход соответствует современным тенденциям научного развития. Так, академик В. С. Степин отмечает, что «современная наука – на переднем крае своего поиска – поставила в центр исследований уникальные, исторически развивающиеся системы, в которые в качестве особого компонента включен сам человек... Техногенная цивилизация ныне вступает в полосу особого типа прогресса, когда гуманистические ориентиры становятся исходными в определении стратегии научного поиска» [3, с. 328].

Это человек не только желающий, но и, можно сказать, вынужденный овладевать культурой взаимодействия с информацией через медиа, что составляет качественную характеристику его жизнедеятельности, степени его социализации, а также уровня развития человеческого потенциала общества.

Таким образом, выделяются разные периоды в развитии медиа- и информационной грамотности, на которых приоритет отдается или ориентации в мире печатной продукции или обучению компьютерным технологиям. Сейчас наступает период гармонизации в отношениях разных средств, источников, технологий, когда главным становится вопрос: для кого и для каких целей.

В рамках библиографии выработана целая система специфических средств, то есть форм и технологий работы с информацией и знанием, зафиксированными в документах. К ним относятся:

- библиографическое описание, библиографическая запись, библиографическое пособие, представляющие в сжатой, экономной форме мир информации и знания;
- различные способы интерпретации, преобразования, трансформации документов и знания (аннотации, рефераты, обзоры, дайджесты и др.);
- методы структурирования информации, упорядочения на основе определенных критериев и правил;
- приемы библиографического поиска нужной информации;
- анализ найденной информации, ее оценка и проектирование возможностей использования.

Последняя позиция представляет наибольшую сложность, поскольку требует особой подготовленности специалистов и пользователей. Практика обучения студентов разных специальностей (в Самарской государственной академии культуры и искусств на всех направлениях подготовки введена

дисциплина «Информационная культура личности») показывает, что многие студенты не обладают навыками работы с текстами, извлечения смысла и его преобразования, не умеют конспектировать, затрудняются даже в поиске нужной статьи в энциклопедии. Зато могут быстро «скачать» что-то из Интернета, соединить фрагменты, порой не утруждая себя необходимостью их осмыслить, переработать, установить взаимосвязи и т.д.

В качестве основной задачи специалистов-библиографов следует рассматривать создание новых культурных форм существования и представления информации. Ведущая тенденция в размышлениях о будущем – обращение к категориям «знание» и «смысл». Все более становится понятным (и это получает отражение в работах современных библиографоведов), что библиография должна не только приспосабливаться к новым информационно-коммуникационным технологиям, но и приспосабливать их к себе, учитывая возможности, которые могут быть предложены благодаря наработанным библиографами приемам взаимодействия со знанием.

В современных условиях после компьютерного бума ставится задача работы над семантическими технологиями, нацеленными на работу со смыслами и значениями. Введено понятие «эпистемической волны» и эпистемических технологий, в основе которых «лежит системо-мыследеятельностный подход, который позволяет работать со знаниями более эффективно [1, с. 92]. Эти технологии сориентированы на работу со знанием с целью создания информационных прорывных продуктов, главным образом в рамках проектной деятельности. Экспериментальное создание эпистемотеки, позволяющей доступ к новым структурам и прорывным формам теоретического мышления, а также обеспечивающей «доступ к доступу», то есть к новейшим поисковым эпистемическим системам – навигаторам в мире знания, – определенный опыт на этом пути. Перспективы поиска новых культурных форм следует также связывать с возможностями структурирования сетевых элементов неформального характера. Но для решения этой задачи требуется иной субъект, хорошо осознающий проблему, обладающий волей и возможностями инициации нужных организационных усилий. Речь идет и о формальных структурах, и о личностном компоненте.

В условиях активного и распространенного внедрения в повседневную жизнь электронных средств общения человека с окружающим миром, конечно, крайне актуальной становится обучение всех групп населения использованию компьютерных технологий. На наш взгляд, этот процесс должен строиться на принципах дифференциации и системности. Выделяется несколько типов потребителей, все многообразие которых объединяется в две группы: обучающиеся в образовательных учреждениях; население, не получившие специальной подготовки. Представители первой группы,

как правило, обучены компьютерным технологиям, но в контексте идеи гармонизации использования различных видов медиа им недостает информационно-библиографической компетентности, что вызывает затруднение в оформлении библиографических списков, создании разного рода информационных материалов, составлении аннотаций, рефератов, обзоров. В работе с ними особое внимание должно быть уделено именно этим моментам, обучению навыкам и приемам работы с книгой, текстами, формированию библиографической, книжной культуры.

Библиография сформировалась в рамках книжной культуры и связана с пониманием высокого предназначения книги в духовном развитии общества, становлении и формировании высокоразвитого культурного человека. Книжная культура – это особый вид культуры, определяющий уровень взаимодействия общества и личности с книгой, ее производством и функционированием. В нашем обществе книжная культура традиционно предстает в качестве феномена духовности. Она формируется на основе прививаемой с детства привычки к чтению, на познании мира и жизни через книгу. Книга – средство трансляции знаний и жизненного опыта. Она выступает и в качестве специфического способа интеллектуального развития. Специалисты отмечают, что становление «экранной культуры» сопровождается определенной мутацией познавательных способностей человека. Восприятие информации из книги и с экрана отличается на глубинном уровне протекания познавательного и творческого актов, определяющихся интенцией сознания. Некоторые различия очевидны: например, чтение развивает воображение, способность к анализу и обдумыванию событий, в то время как движущееся изображение на экране порождает фрагментарность и поверхностность восприятия.

Соответствующим вопросам в рамках библиотечных уроков в школах и вузах в последнее время стало уделяться значительно меньше внимания. Между тем эффективными могли бы стать телевизионные, просветительские, обучающие и игровые программы («Медиаобуч», «Библиограф»), семинары, студии и др. Но для той и другой категорий пользователей информации нужны учебники и популярные пособия.

Для решения связанных с медиа- и информационной грамотностью практических задач необходимо более активное использование библиографических методов хранения, отбора, структурирования, поиска, трансформации, оценки и распространения информации. К сожалению, библиографы недостаточно занимаются вопросами привлечения внимания пользователей к библиографии как сфере деятельности, вследствие чего даже чисто библиографические процессы получают другие обозначения. Библиография, об-

реталя новые культурные формы, соответствующие времени, может сыграть существенную роль в формировании медиа- и информационной грамотности.

Список литературы

1. Громыко Н.В. Что такое эпистемотека? / Н.В. Громыко // Вопросы философии. – 2008. – №7. – С. 90-105.
2. Савчук В.В. Философия эпохи новых медиа / В.В. Савчук // Вопросы философии. – 2012. – № 10. – С. 33-42.
3. Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы / В.С. Степин. – М.: Гардарики, 2006. – 383 с.

*Галина Гавриловна Калинина,
директор Национальной библиотеки Удмуртской Республики*

Формирование информационной грамотности в системе профессиональной и социальной реабилитации людей с ОВЗ: из опыта работы Национальной библиотеки Удмуртской Республики

Одно из постоянных направлений деятельности Национальной библиотеки Удмуртской Республики – развитие знаний в сфере ИКТ и повышение информационной грамотности людей с ОВЗ и лиц, находящихся в невыгодном социально-экономическом положении. В реализации различных проектов, осуществляемых в рамках этого направления, активно участвует Центр обучения и доступа к Интернету, созданный в библиотеке в 2006 году.

В 2010–2012 годах обучение людей с ОВЗ осуществлялось в рамках проекта «Твой курс: повышение компьютерной грамотности», являющегося образовательной инициативой компании Microsoft и американской некоммерческой организации «Прожект Хармони». Центр обучения и доступа к Интернету Национальной библиотеки вошел в число авторизованных учебных центров проекта и Консорциум европейских центров доступа к информационно-коммуникационным технологиям Telecentre-Europe.

Статус авторизованного центра проекта предоставил право проводить курсы, семинары, тренинги, принимать участие в онлайн-мероприятиях проекта, проводить сертификацию тренеров. Обучение, организованное в библиотеке, имеет ряд преимуществ перед обычными компьютерными курсами: бесплатность обучения, консультационная поддержка по окончании курсов, возможность повторного изучения сложных тем, что делает мероприятия центра популярными среди данной категории слушателей.

По завершении проекта «Твой курс: повышение компьютерной грамотности» учебные центры в 2013 году имеют возможность продолжить свою работу с использованием информационных ресурсов проекта и участвовать в мероприятиях сообщества центров.

Программы обучения

Обучение проводится на основе курса «Основы компьютерной грамотности» (Digital Literacy) Microsoft (16–24 ч). Курс представляет собой электронный учебник, включающий иллюстрированные тексты, аудио- и видеолекции, практические задания и игровые тесты для самопроверки.

Новички с нулевым пользовательским уровнем начинают с базового курса, рассчитанного на 1–2 часа и содержащего практически уроки по освоению работы с мышью и клавиатурой. Особый интерес представляют пошаговые задания, в которых учащимся предлагается самостоятельно выполнить ряд действий по созданию и оформлению различных документов на компьютере.

Пользователи, имеющие уже некоторый опыт работы на ПК, могут сразу приступить к изучению основного курса, состоящего из пяти модулей: «Основные сведения о компьютерах», «Интернет и Всемирная паутина», «Офисные программы Microsoft Office», «Безопасность и конфиденциальность при работе с компьютерами», «Век цифровых технологий». На освоение каждого из модулей понадобится примерно 2–3 часа.

Овладев основными навыками согласно стандартному учебному плану Digital Literacy, можно воспользоваться расширенным курсом, который включает модули «Создание учетной записи электронной почты в Интернете» и «Создание резюме с помощью тем Microsoft Office Word 2007».

Освоив все разделы курса «Основы компьютерной грамотности», слушатели проходят сертификационный тест. Успешно сдавшие сертификационные тесты выпускники получают именной сертификат, имеющий идентификационный номер. Подлинность идентификационного номера работодателя могут проверить на веб-сайте проекта «Твой курс: повышение компьютерной грамотности».

Кроме базового курса для людей с ОВЗ в Центре обучения и доступа к Интернету Национальной библиотеки проводятся обучающие семинары «Государственные услуги онлайн», «Работа с электронной почтой», «Поиск работы в Интернете», «Удаленная работа в Интернете», «Составление резюме».

Доступная среда

В 2011 году Национальная библиотека Удмуртской Республики стала участником Республиканской целевой программы «Доступная среда (2011–2015 годы)», государственным заказчиком которой является Министерство социальной защиты населения Удмуртской Республики.

Главная цель программы – создание условий для формирования и устойчивого развития доступной среды жизнедеятельности инвалидов. В числе прочих мероприятий предполагается обеспечение широкого доступа инвалидов и маломобильных групп населения к культурным ценностям, образовательным, консультативным и развлекательным программам, современным технологиям; в том числе запланировано развитие системы дистанционного обучения, создание специальных рабочих мест и трудоустройство инвалидов.

Из бюджета Программы «Доступная среда (2011–2015 годы)» Национальной библиотеке выделены средства на приобретение оборудования для создания компьютерного класса на базе отдела мультимедиа и интернет-обслуживания в целях обучения ИКТ людей с ОВЗ.

В течение 2011 года в рамках Программы было проведено 12 базовых курсов «Основы компьютерной грамотности» (Digital Literacy) (144 занятия) для членов обществ инвалидов Ленинского и Первомайского районов г. Ижевска. На курсах прошли обучение 134 человека. Проведено 13 семинаров, которые посетили 131 человек. Всего за 2011 год в учебном центре Национальной библиотеки Удмуртской Республики прошли обучение 265 человек.

В 2012 году для людей с ОВЗ проведено 17 базовых курсов «Основы компьютерной грамотности» (184 занятия). Слушателями курсов стали члены обществ инвалидов Октябрьского и Первомайского районов г. Ижевска. Прошли обучение 184 человека.

Кроме того, проведено 18 семинаров-практикумов, в т. ч. по темам «Работа с Единым порталом государственных услуг», «Работа с региональными и муниципальными порталами государственных услуг», «Заполнение в электронном виде форм заявлений и иных документов для получения государственных услуг».

Люди с ОВЗ приняли активное участие в мероприятиях, проводимых центром в рамках европейских и российских акций «Выходи в Интернет!» и «С Днем рождения, Рунет!». Свой первый выход в виртуальный мир совершили слушатели курса Digital Literacy – члены Общества инвалидов Ленинского района г. Ижевска. На семинаре «Первый клик» они узнали о правилах работы в поисковых системах, освоили правила регистрации своего почтового ящика и др. Мероприятия, прошедшие в рамках акций, вызвали активный интерес республиканских СМИ.

В течение 2012 года в учебном центре Национальной библиотеки Удмуртской Республики на курсах и семинарах прошли обучение 331 человек с ОВЗ, а в целом за два года – 596 человек.

Выпускница курса «Основы компьютерной грамотности» Вероника Загибалова так оценивает свой успех: «Если два года назад я считала, что не смогу работать на компьютере, то, пройдя обучение, поверила в себя, поняла, что многому могу научиться, и за время, которое прошло после окончания курсов, компьютер стал незаменимым помощником в учебе. Курсы, пройденные в Центре, не только помогли освоить компьютер, но и заставили по-другому оценить свои возможности. Благодаря этому сегодня я – студентка Ижевского государственного университета».

При организации деятельности по обучению людей с ОВЗ учебный центр библиотеки успешно взаимодействует с различными организациями и учреждениями, работающими с инвалидами. Сотрудничество выражается в формировании групп слушателей, совместном участии в различных социальных акциях, например таких, как городская пресс-конференция в 2011 году, приуроченная к Международному дню инвалидов.

В числе партнеров Центра – Удмуртская республиканская организация Всероссийского общества инвалидов, общества инвалидов Устиновского, Индустриального, Ленинского, Октябрьского районов г. Ижевска, Удмуртская республиканская организация Всероссийского общества слепых, Удмуртская республиканская библиотека для слепых и др.

Новым направлениями деятельности Центра в 2012 году стало проведение мероприятий по повышению ИТ-компетентности сотрудников некоммерческих негосударственных организаций (НКО), действующих в целях содействия социальному обеспечению людей с ОВЗ. Для них был организован цикл семинарских занятий «Грантовые программы для НКО» (в т. ч. «инфоДонор MS»).

Цель занятий – информирование потенциальной аудитории грантополучателей о возможностях, которые открывает им участие в грантовых программах, формирование навыков подготовки грантовых заявок. В целом мероприятия направлены на повышение активности представителей НКО в решении жизненно важных проблем, развитие социального партнерства бизнеса и некоммерческого сектора для решения социально значимых задач.

Участник семинара «инфоДонор MS» председатель Удмуртского республиканского отделения Всероссийского общества инвалидов Максим Воробьев отметил: «Информация, полученная на семинаре, очень важна, так как финансовые возможности некоммерческих организаций ограничены и любую возможность, которая может ускорить процесс информатизации деятельности объединений людей с ОВЗ, необходимо использовать».

Однако Национальная библиотека сегодня не может удовлетворить потребности в обучении всех желающих, лист ожидания включает более 200 человек. В связи с этим одним из направлений деятельности центра является подготовка тренеров-волонтеров из персонала организаций, желающих присоединиться к проекту и имеющих для этого технические возможности.

*Елена Леонидовна Кудрина,
ректор Кемеровского государственного университета
культуры и искусств*

**Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех»
и Кемеровский государственный университет культуры и искусств:
границы сотрудничества в сфере формирования информационной
культуры личности, медиа- и информационной грамотности**

В 2001 году стартовала Программа ЮНЕСКО «Информация для всех». Центром координации работ по её реализации в Российской Федерации является Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», и именно Российскому комитету принадлежит инициатива привлечь наш вуз к осуществлению данной флагманской Программы.

В этой Программе мы увидели большие возможности не только для развития вуза, но и для того региона, в котором мы находимся. Кузбасс – это регион, удаленный от крупнейших образовательных, информационных и культурных центров национального и мирового уровня. Разъяснить людям от мала до велика правила работы с информацией в высокоавтоматизированной среде – это глобальная и самая сложная задача в деле построения информационного общества. Программа ЮНЕСКО «Информация для всех» предоставляет широкие возможности для решения этой задачи.

Само название Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» было осмыслено в Университете как биполярное («Информация для нас» и «Информация о нас»).

Девиз «Информация для нас» отражает необходимость подготовки различных социальных и профессиональных групп населения (школьников, студентов, аспирантов, учителей, библиотекарей) в области поиска, анализа и использования информации как важнейшего жизненного ресурса. Такая подготовка позволяет формировать особую грань культуры современного человека – информационную культуру.

Девиз «Информация о нас» предполагает, что жители отдаленного региона, каким является Кузбасс, являются не только потребителями информации, но и ее творцами. В условиях глобализации проблема сохранения самобытности отдельных народов, регионов и их культур становится всё более актуальной. Кузбасс богат не только углем, его высшей ценностью являются прежде всего люди, чьим трудом и талантом в суровых погодных условиях созданы могучая индустриальная база, самобытная культура и искусство, в том числе и коренных народов региона – шорцев и телеутов.

Для реализации Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» в Университете в октябре 2000 г. была создана специальная структура – Научно-исследовательский институт информационных технологий социальной сферы (НИИ ИТ СС). Открытие Института – результат совместного решения Министерства культуры РФ, Администрации Кемеровской области, Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и Кемеровского государственного университета культуры и искусств. На Институт была возложена весьма важная и ответственная миссия – представлять Кузбасс в рамках этой международной программы.

В Институте действуют:

- лаборатория формирования информационной культуры личности,
- лаборатория информационных ресурсов и технологий,
- служба международных коммуникаций.

В каждом из этих подразделений работают не только научные сотрудники и преподаватели университета, но и студенты, и аспиранты.

Из пяти разделов Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» в качестве приоритетных нами были выбраны два, в соответствии с которыми и реализуются основные направления деятельности. Это – «Развитие потенциала человека, его информационных навыков и умений» и «Информационные технологии для образования, науки, культуры и коммуникаций».

Основными видами деятельности Института являются научно-исследовательская и экспериментальная работа, а также повышение квалификации работников учреждений образования и библиотек в сфере информационной грамотности и информационной культуры.

Сотрудники Института ежегодно представляют результаты своей работы на крупнейших международных форумах в сфере информационной деятельности, в их числе Всемирный информационный и библиотечный конгресс – Генеральная конференция Международной федерации библиотечных ассоциаций и учреждений (ИФЛА), ежегодные международные конференции: «Библиотеки и информационные ресурсы в современном мире науки, культуры, образования и бизнеса» (Судак, Автономная Республика Крым, Украина), «Технологии информационного общества и культура» («EVA Москва»), «Информационные технологии, компьютерные системы и издательская продукция для библиотек» («LIBCOM»).

За двенадцать лет работы в Программе сотрудниками Института опубликовано более 370 научных работ по проблемам информационной культуры и создания электронных ресурсов, подготовлено и представлено на международных, всероссийских и региональных конференциях более 300 научных до-

кладов и мультимедийных презентаций, проведено 55 научно-методических мероприятия в различных регионах России, подготовлены и защищены три кандидатских диссертации по проблемам повышения квалификации учителей и руководителей учреждений образования в сфере информационной культуры личности. В 2006 году при поддержке Гранта Президента Российской Федерации был реализован проект «Формирование информационной культуры учащейся молодежи на базе общедоступных библиотек».

Экспериментальная деятельность осуществляется в нескольких колледжах и двух десятках школ Кузбасса и г. Рязани. В целом ряде регионов России работают «школы информационной культуры личности» для школьников и студентов, занятия в которых основаны на программе курса «Основы информационной культуры личности», разработанной сотрудниками Института.

Сотрудники Института помогают работникам библиотечных и образовательных учреждений правильно организовать работу по информационной подготовке граждан, способствуют повышению квалификации работников учреждений образования и библиотек в сфере информационной грамотности и информационной культуры. Впервые в России сотрудники Института начали активно обучать учителей школ, преподавателей колледжей, библиотекарей специальным методикам проведения занятий по информационной грамотности и информационной культуре личности среди различных категорий населения, в том числе проводя тренинги для тренеров.

Коллектив Института активно продвигает идеи Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» в ходе региональных выставок и ярмарок научно-технической продукции, использует возможности радио и телевидения, собственного сайта, областных газет и журналов («Кузбасс», «Кузнецкий край», «Культура Кузбасса», «Деловой Кузбасс» и др.), а также всероссийских периодических изданий («Учительская газета», «Информационные ресурсы России», «Школьная библиотека»).

Особое значение придается проведению информационно-просветительской акции «Дни Программы ЮНЕСКО “Информация для всех” в Кузбассе». Эта акция включает научные конференции и семинары, круглые столы, дискуссии, мастер-классы, презентации практических разработок сотрудников и студентов, а также арт-проекты (театрализованные представления, выставки плакатов, фотографий и т.п.). В акции принимают участие ведущие специалисты из России и стран СНГ, занимающиеся решением проблемы подготовки граждан к жизни в информационном обществе и обществе знаний, представляющие сферу культуры, науки, образования, институты гражданского общества, предпринимательство, а также журналисты, общественные деятели, официальные лица. Они обсуждают ключевые проблемы развития информационного общества и общества знаний, знакомятся с но-

выми теориями и технологиями формирования информационной культуры личности, обмениваются опытом работы.

Функционирование НИИ ИТ СС в структуре творческого вуза, в котором работает немало талантливых музыкантов, актеров, режиссеров, хореографов, дизайнеров, наложило отпечаток на способы, с помощью которых мы продвигаем идеи Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и ищем новых социальных партнеров для ее реализации. Гуманистическая направленность Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», ее нацеленность на человека позволила обеспечить синтез науки и творчества. Яркой иллюстрацией этого синтеза является арт-проект «Идеи Программы ЮНЕСКО “Информация для всех” в зеркале искусства». Средствами различных видов искусства (хореографии, вокала, инструментального исполнительства, пантомимы) студенты и преподаватели Университета наглядно представляют угрозы человечеству, таящиеся в недрах информационного общества: информационный взрыв, информационный кризис, дегуманизацию личности, технократизацию общества и показывают возможные пути гармоничного решения этих проблем.

Арт-проект открывает широкие возможности для творческих технологий формирования информационной культуры, обеспечивает преодоление разрыва между технократической и гуманитарной культурой в условиях современного информационного общества. Кроме музыкального, танцевального и театрального действия, разворачивающегося на сцене, важное место в арт-проекте всегда отводится возможностям визуальных искусств: фотографиям, рисункам, плакатам. В процессе творческого поиска авторы демонстрируют многообразие подходов к визуальной интерпретации идей Программы, находят нестандартные художественно-графические образы и композиционные решения.

В течение всего прошедшего времени Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» неизменно оказывал Университету действенную помощь в организационном, информационном и имиджевом плане. Без этой помощи практически было бы невозможно выстроить и реализовать эффективную стратегию развития НИИ ИТ СС в структуре творческого вуза.

За двенадцать лет участия в Программе ЮНЕСКО «Информация для всех» университет имеет существенные количественные результаты. Однако не менее важной является социальная эффективность. В целом участие КемГУКИ в Программе ЮНЕСКО «Информация для всех» способствует расширению социального партнерства вуза с авторитетнейшими отечественными и международными организациями в сфере образования и культуры.

На региональном уровне претворение в жизнь идей Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» укрепило взаимодействие КемГУКИ с одной из крупнейших научных библиотек мира – Государственной публичной научно-технической библиотекой Сибирского отделения Российской Академии наук

(ГПНТБ СО РАН), Некоммерческим библиотечным партнерством «Библиотеки Кузбасса», Кузбасским региональным институтом повышения квалификации и переподготовки работников образования, Кузбасским региональным институтом развития профессионального образования. С каждой из организаций связан целый комплекс новых мероприятий Института.

На всероссийском уровне участие в Программе ЮНЕСКО позволило Университету обрести и развить деловые, научные и творческие контакты с такими партнерами Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», как Институт развития информационного общества, Российская библиотечная ассоциация, Российская государственная библиотека, Государственная публичная научно-техническая библиотека России. Работа в рамках Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» содействовала также расширению деловых связей с Институтом проблем информатики РАН, Русской школьной библиотечной ассоциацией. За названиями всех этих известных отечественных организаций стоит не только перечень уже проведенных мероприятий и опубликованных сборников трудов, но и целый ряд новых перспективных проектов, участником которых является Университет.

На международном уровне опыт реализации Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» обеспечил вхождение ученых Университета в 2010 г. в состав международной группы экспертов ЮНЕСКО по информационной грамотности, медиаграмотности и обучению в течение всей жизни. В свою очередь, это предопределяет развертывание исследований по новому, ранее не существовавшему в вузе научному направлению – медиаобразованию и медиаграмотности. Представительство КемГУКИ в Постоянном комитете Секции по информационной грамотности ИФЛА также открывает новые горизонты исследований и перспективы международного сотрудничества. Прежде всего речь идет об участии ученых КемГУКИ в работе международного коллектива по разработке индикаторов медиа- и информационой грамотности, а также в подготовке совместного документа ЮНЕСКО и ИФЛА – международных рекомендаций по информационной грамотности, которые призваны содействовать осознанию важности этой проблемы правительствами и соответствующими институтами во всех странах.

Необходимо отметить, что в результате двенадцатилетнего участия в реализации Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» Кемеровский государственный университет культуры и искусств не только обрел широкий круг новых партнеров на региональном, всероссийском и международном уровнях, но и открыл для себя новые горизонты научной, образовательной и творческой деятельности.

МЕДИА-И ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ МЕДИАСРЕДЫ

*Галина Владимировна Солдатова,
профессор кафедры психологии личности Московского
государственного университета имени М. В. Ломоносова*

*Елена Игоревна Рассказова,
старший научный сотрудник научно-учебной группы позитивной
психологии и качества жизни Научно-исследовательского университета
«Высшая школа экономики»*

Цифровая компетентность российских подростков и столкновение с онлайн-рисками¹³

Ширится диапазон данных о рисках и угрозах, с которыми сталкиваются в Интернете современные подростки (Livingstone, Haddon, 2009), в частности, российские школьники (Солдатова, Нестик, 2010, Soldatova, 2011, Солдатова и др., 2011, Солдатова, Зотова, 2011а, б, Солдатова, Лебешева, 2011, Солдатова, Рассказова, Лебешева, 2012). В связи с этим особую актуальность приобретают следующие вопросы: какого рода изменения вызывает опыт столкновения с этими рисками и угрозами; всегда ли столкновение с рисками негативно сказывается на развитии подростка; каков спектр возможных последствий этого столкновения; от каких факторов эти последствия зависят?

С нашей точки зрения, одним из ключевых факторов, которые следует учитывать, говоря о последствиях столкновения с онлайн-рисками, является уровень цифровой грамотности или, шире, – цифровой компетентности. Это понятие активно разрабатывается в последнее время в исследованиях Интернета (Gilster, 1997, Martin, Madigan, 2006, Pomäki et al., 2011). Как цифровая компетентность может быть связана с рисками и угрозами, с которыми дети и взрослые сталкиваются в Сети? Ответ на этот вопрос можно искать в контексте различных размышлений на эту тему. Во-первых, само столкновение с трудностями можно рассматривать как проблему, возникновение которой заставляет человека искать пути ее решения. Если он находит решение, растет и уровень осознания этой угрозы, и уровень компетентности, и субъективная уверенность в своих силах. Во-вторых, лучшая цифровая компетентность связана с большей активностью в Интернете, большими возможностями, а значит и большими шансами столкнуться с новыми трудностями. В-третьих,

¹³ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта проведения научных исследований «Цифровое поколение России: пользовательская интернет-активность и формирование личности», проект №12-06-00904.

люди, которые больше уверены в своих силах, нередко склонны к большему риску, и поэтому чаще сталкиваются с трудностями.

Независимо от того, какое из предположений верно (а скорее всего, существует несколько путей взаимовлияния цифровой компетентности и столкновения с рисками), можно выдвинуть гипотезу, что чем выше цифровая компетентность, тем чаще подростки будут сообщать о столкновении с проблемами в Интернете. Кроме того, мы предполагаем, что связь будет сильнее с цифровой компетентностью в той сфере, в которой подросток встретился с затруднением: например, у подростков, столкнувшихся с информацией о насилии, будет выше цифровая компетентность (ЦК) в сфере контента.

Таким образом, данное исследование представляет собой часть многоаспектного исследования цифровой компетентности у российских подростков и родителей и направлено на выявление связи различных компонентов и сфер цифровой компетентности (в соответствии с ее психологической моделью) с вероятностью столкновения с рисками и угрозами в Интернете (согласно моделям EU Kids online и Дети России онлайн).

Психологическая модель цифровой компетентности

Цифровая компетентность рассматривается в данной работе как составляющая социальной компетентности личности (Социальная компетентность..., 2006). Развивая уже существующие представления (Gilster, 1997, Martin, Madigan, 2006, Pomäki et al., 2011, Mossberger et al., 2008), мы понимаем под цифровой компетентностью основанную на непрерывном овладении компетенциями (системой соответствующих знаний, умений, мотивации и ответственности) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности (Солдатова и соавт., 2013, рис. 1). В соответствии с предложенной моделью (там же) можно выделить четыре вида цифровой компетентности:

- *информационная и медиакомпетентность* — знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией, архивированием цифровой информации и ее критическим осмыслением, а также с созданием материалов с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио и видео);
- *коммуникативная компетентность* — знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для онлайн-коммуникации в различных формах (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.) и с различными целями;

- *техническая компетентность* — знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать компьютер и соответствующее программное обеспечение для решения различных задач, в том числе использования компьютерных сетей;
- *потребительская компетентность* — знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие решать с помощью компьютера и через Интернет различные повседневные задачи, связанные с конкретными жизненными ситуациями, предполагающими удовлетворение различных потребностей.

Как и феномен цифровой компетентности в целом, каждая из компетентностей, входящая в его состав, имеет компоненты, связанные с мотивацией и ответственностью. Мотивационный компонент предполагает формирование осмысленной потребности в цифровой компетентности как основы адекватной цифровой активности, дополняющей жизнедеятельность человека в современную эпоху. Компонент ответственности включает, помимо обозначенных выше, компетенции по онлайн-безопасности: умения и навыки обеспечения безопасности при работе в Интернете с информацией, в процессе онлайн-коммуникаций, при решении различных задач, связанных с потреблением посредством Интернета, а также умения обеспечивать техническую безопасность при осуществлении всех этих действий.

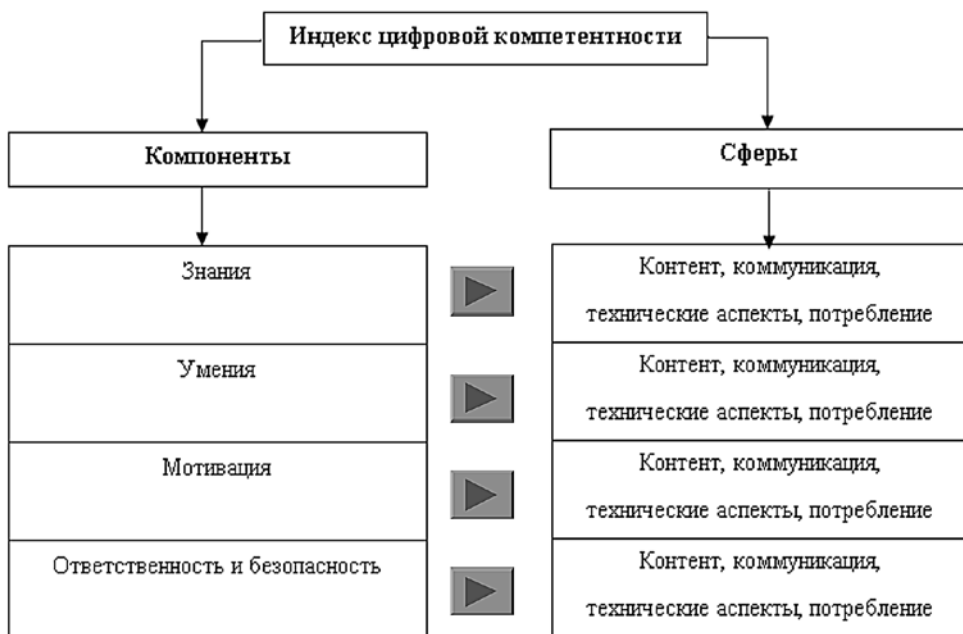


Рис. 1. Индекс цифровой компетентности: компоненты и сферы

Все перечисленные компоненты цифровой компетентности могут по-разному реализовываться в каждой из этих четырех сфер. Использование Интернета для общения, поиска, скачивания и создания контента, решения технических проблем, для покупок и платежей — все это разные возможности, и, соответственно, для их реализации необходимы разные ресурсы и компетенции личности. Образно говоря, как «отставание» в цифровом развитии, так и «цифровая гениальность» могут быть как тотальными (т.е. во многих сферах деятельности), так и частичными, парциальными (т.е. в отдельных областях). Таким образом, при исследовании цифровой грамотности важно изучать и ее компоненты, и сферы, в которых каждый из компонентов может получать специфическое развитие и реализацию.

В рамках популяционного исследования цифровой компетентности российских подростков и родителей (Солдатова и соавт., 2013) был разработан и апробирован методический инструментарий, обеспечивающий возможность скрининговой оценки как общего уровня цифровой компетентности, так и отдельных его компонентов и сфер, позволяя строить детализированный индивидуальный профиль и определять оптимальные стратегии помощи.

Онлайн-риски и угрозы

Исследование рисков и угроз, с которыми сталкиваются подростки онлайн, требует классификации этих рисков. Одна из наиболее известных классификаций была предложена в рамках проекта EU Kids Online (Livingstone, Haddon, 2009, табл. 1): выделяют *контентные* риски (в отношении которых ребенок позиционируется как реципиент), *контактные* риски (в возникновении которых ребенок принимает участие, возможно даже невольно) и *поведенческие* риски (когда ребенок является субъектом действия).

Табл. 1. Классификация онлайн-рисков проекта EU Kids Online

Риски	Контент <i>Получение массово производимого контента</i>	Контакт <i>Участие в (инициируемой взрослыми) онлайн-деятельности</i>	Поведение <i>Нарушитель или жертва во взаимодействии со сверстниками</i>
Коммерческие	Реклама, спам, спонсорство	Отслеживание личной информации	Гэмблинг (азартные игры), незаконное скачивание, хакерство

Агрессивные	Жестокий, устрашающий, ненавистнический контент	Издательства, оскорбления, преследования	Издательство или оскорбления в адрес другого
Сексуальные	Порнографический/ пагубный, сексуальный контент	Знакомства, склонение, завлечение	Создание/загрузка порнографических материалов
Ценностные	Расизм, предубеждения, советы (например, наркотики)	Нанесение вреда себе, нежелательные убеждения	Советы, предложения (напр., суицидальные, проанорексические)

Обобщение результатов российского исследования, проведенного в рамках методологии EU Kids Online (Soldatova et al., 2013), а также качественных материалов, полученных при анализе работы горячей линии помощи «Дети онлайн» позволили уточнить эту классификацию по сфере онлайн-деятельности (Солдатова и соавт., 2013), выделив четыре типа рисков: контентные, коммуникационные, потребительские и технические.

Контентные риски возникают в процессе использования находящихся в Сети материалов (текстов, картинок, аудио- и видеофайлов, ссылок на различные ресурсы), содержащих противозаконную, неэтичную и вредоносную информацию (насилие, агрессию, эотику или порнографию, ненавистнический контент, нецензурную лексику, информацию, разжигающую расовую ненависть, пропаганду анорексии и булимии, суицида, азартных игр, наркотических веществ и т.д.). Столкнуться с ними можно практически везде: в социальных сетях, блогах, на торрент-сайтах, персональных сайтах, видеохостингах.

Коммуникационные риски возникают в процессе общения и межличностного взаимодействия пользователей в Сети. Примерами таких рисков могут быть: кибербуллинг, незаконные контакты (например, груминг, сексуальные домогательства), знакомства в Сети и последующие встречи с интернет-знакомыми в реальной жизни. С коммуникационными рисками можно столкнуться при общении в чатах, онлайн-мессенджерах (ICQ, Google talk, Skype), социальных сетях, сайтах знакомств, форумах, блогах.

Потребительские риски возникают в результате злоупотребления в Интернете правами потребителя. Они включают в себя: риск приобретения товара низкого качества, различных подделок, контрафактной и фальсифицированной продукции; потерю денежных средств без приобретения товара или услуги; хищение персональной информации с целью мошенничества.

Технические риски определяются возможностями реализации угроз повреждения программного обеспечения компьютера, хранящейся на нем информации, нарушения ее конфиденциальности или хищения персональной информации посредством вредоносных программ (вирусы, «черви», «тройные кони», шпионские программы, боты и др.).

В целом, наиболее часто подростки сталкиваются хотя бы с одним из рисков контентного (52%) и технического (48%) типа. Среди контентных рисков наиболее распространены сексуальные изображения и информация с насилием, жестокостью или убийствами. Среди технических — вредоносные программы. Именно об этих типах рисков наиболее осведомлены родители: каждый третий родитель знает, что его ребенок сталкивался с каким-либо из них (42% знают о контентных рисках, 37% — о технических). Хотя и в рамках рисков одного типа есть неоднородность: например, среди технических рисков родителям хорошо известно о вирусах, а вот о взломах аккаунтов их детей знает только каждый шестой. В то же время каждый четвертый подросток жаловался на взлом его аккаунта в социальной сети или электронной почте.

Исследование связи цифровой компетентности с вероятностью столкновения с рисками и угрозами онлайн у российских подростков и родителей

Процедура и методы исследования

Исследование проводилось Фондом Развития Интернет совместно с факультетом психологии МГУ имени М.В. Ломоносова при поддержке Google. Опрос проводился Аналитическим центром Юрия Левады (Левада-Центром) по многоступенчатым стратифицированным репрезентативным выборкам подростков в возрасте 12–17 лет и родителей, имеющих детей 12–17-летнего возраста, проживающих в городах России с населением от 100 тысяч человек и более. Для проведения исследования было отобрано 58 городов разного размера из 45 регионов всех 8 федеральных округов России. Выборки подростков и родителей подростков были распределены между отобранными городами пропорционально численности проживающего в них населения. В исследовании использовалась часть данных — ответы только подростков, полученные при помощи следующего методического инструментария (подробнее см. Солдатов и соавт., 2013):

1. Методика индекса цифровой компетентности. Методика представляет собой опросниковый инструмент, позволяющий оценить уровень знаний (10 пунктов), умений (25 пунктов), мотивации (10 пунктов) и ответственности (11 пунктов) в каждой из четырех сфер (работы с контентом, коммуникации, техносфере и потребления). По результатам

апробации были продемонстрированы достаточные надежность-согласованность, факторная и критериальная валидность (соответствие ответам на тестовые задания) методики. Показатели общего индекса и по каждой из шкал рассчитываются в процентах от максимально возможного значения.

2. Оценка опыта столкновения с онлайн-рисками проводилась при помощи пункта, разработанного в рамках методологии EU Kids Online (Livingstone, Haddon, 2009) и апробированного в проекте «Дети России Онлайн» (Soldatova et al., 2013). Подросткам задавался следующий вопрос: «ИНТЕРНЕТ ПРЕДОСТАВЛЯЕТ ОГРОМНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПО УЛУЧШЕНИЮ ЖИЗНИ ВСЕХ ЕГО ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ. НО ПОМИМО РАЗНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЕГО ПОЛЕЗНОГО ПРИМЕНЕНИЯ, МЫ МОЖЕМ СТОЛКНУТЬСЯ В НЕМ И С ПРОБЛЕМАМИ. С ЧЕМ ИЗ ПЕРЕЧИСЛЕННОГО НА ЭТОЙ КАРТОЧКЕ ТЫ (ВЫ) СТАЛКИВАЛСЯ(-ЛАСЬ/-ЛИСЬ) В ИНТЕРНЕТЕ ЗА ПОСЛЕДНИЙ ГОД? (отметьте все подходящие варианты)». После этого респондент мог отметить каждый из 11 вариантов ответа:

- Информация, фото или видео с насилием, жестокостью и убийствами
- Оскорбления, унижения, преследование, обиды
- Пропаганда наркотиков, алкоголя, табакокурения
- Сексуальные изображения
- Пропаганда самоубийства
- Информация, которая была размещена обо мне в социальных сетях, была использована против меня
- Сексуальные домогательства
- Распространение личной информации, фото и видео без моего согласия
- Мошенничество и кража денег в Интернете
- Взлом профиля в социальной сети, электронной почты и кража персональных данных
- Вредоносные программы

Респонденты

Всего в исследовании было опрошено 1203 подростка. Выборка детей распределена по полу и возрасту примерно равномерно. Было опрошено 300 мальчиков в возрасте 12–14 лет, 296 девочек в возрасте 12–14 лет, 304 юноши в

возрасте 15–17 лет, 303 девушки в возрасте 15–17 лет. Большинство опрошенных подростков — учащиеся средних классов школы, каждый третий опрошенный учится в старших классах школы либо в ПТУ, техникуме или вузе.

Обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 20.0.

Результаты и их обсуждение

Как показано в табл. 2, самые частые проблемы в Интернете – вредоносные программы, контент, связанный с насилием, сексуальные изображениями. Каждый третий подросток сталкивался с этими вещами. Несколько реже говорят об оскорблениях, унижениях, преследованиях, пропаганде наркотиков, алкоголя, табакокурения, взломе профиля. Каждый пятый подросток не сталкивался ни с чем из перечисленного.

Табл. 2. Столкновение подростков с рисками и угрозами Интернета: ответы подростков (указан процент от числа ответивших на вопросы).

Столкновение с рисками и угрозами Интернета	Подростки
Информация, фото или видео с насилием, жестокостью и убийствами	33,2
Оскорбления, унижения, преследование, обиды	23,7
Пропаганда наркотиков, алкоголя, табакокурения	18,7
Сексуальные изображения	34,7
Пропаганда самоубийства	11,1
Информация, которая была размещена о нем (ней) в социальных сетях, была использована против него (нее)	5,7
Сексуальные домогательства	5,3
Распространение личной информации, фото и видео без его согласия	6,9
Мошенничество и кража денег в Интернете	8,6
Взлом профиля в социальной сети, электронной почты и кража персональных данных	28,1
Вредоносные программы	36,7
Не сталкивался(-лась) ни с чем подобным	22,7
Затрудняюсь ответить	4,6

С целью проверки гипотезы о связи цифровой компетентности с вероятностью столкновения с рисками Интернета по всем рискам сравнивались индексы, компоненты и сферы цифровой компетентности у тех, кто столкнулся, и тех, кто не столкнулся с соответствующей проблемой в Интернете. Рассчитывался *t*-критерий Стьюдента (в случае неравенства дисперсий в сравниваемых подгруппах по критерию Ливиня использовалась поправка).

В целом, по всем оцененным рискам, цифровая компетентность была выше у тех, кто с ними сталкивался (табл. 3). В большинстве случаев речь идет о повышении у подростков, сталкивавшихся с проблемами, знаний, навыков и ответственности. Максимальные различия касаются навыков и ответственности, различия в уровне мотивации чаще всего отсутствуют.

Что касается связи сферы, в которой возникла проблема, и сферы, в которых повышена цифровая компетентность, в первую очередь, у подростков, столкнувшихся с проблемами, повышена ЦК в сфере потребления. Возможно, что более частое обращение к соответствующей деятельности связано с большим риском (всплывающие окна, посещение разнообразных сайтов). Не исключено, однако, что связь обратная – столкнувшись с трудностями, подростки справляются с ними и более грамотно пользуются Интернетом, в том числе в целях потребления. В целом, как и у родителей, если подросток столкнулся с трудностями в определенной сфере, именно в ней отмечается максимальное или значительное повышение ЦК. Столкновение с контентом о насилии связано с повышением ЦК в сферах коммуникации, контента и потребления, оскорблениями, пропагандой психоактивных веществ, сексуальными изображениями, мошенничеством – с ЦК в сфере потребления, пропагандой самоубийств – с ЦК в сфере коммуникации и технических аспектов, с использованием во вред информации в социальных сетях – с ЦК в сферах контента и потребления, с сексуальными домогательствами, распространением информации без согласия, взломом профиля в социальной сети – с ЦК в сферах коммуникации и потребления, вредоносными программами – с ЦК в сферах коммуникации, потребления и технических аспектов.

Табл. 3. Столкновение подростков с рисками и угрозами в Интернете и цифровая компетентность. Указаны средние значения индекса и его компонентов для сталкивавшихся и не сталкивавшихся с каждым из риском и значения t-критерия Стьюдента.

Столкновение с рисками и угрозами Интернета		Знания	Навыки	Ответственность	Мотивация	Индекс	ЦК в сфере конгенга	ЦК в сфере коммуникации	ЦК в сфере технических аспектов	ЦК в сфере потребления
Информация, фото или видео с насилием, жестокостью и убийствами	Не сталкивался	39,5%	33,2%	36,0%	19,2%	32,0%	43,4%	32,9%	31,1%	15,9%
	Сталкивался	45,8%	41,9%	45,1%	20,6%	38,3%	49,5%	40,5%	36,3%	22,3%
	t-критерий Стьюдента	-4,48**	-7,00**	-5,66**	-1,32	-6,61**	-5,68**	-6,22**	-4,05**	-5,89**
Оскорбления, унижения, преследование, обиды	Не сталкивался	40,3%	34,2%	36,5%	19,3%	32,6%	44,0%	34,0%	31,4%	16,1%
	Сталкивался	45,9%	42,0%	47,2%	20,7%	39,0%	49,9%	39,9%	37,4%	24,4%
	t-критерий Стьюдента	-3,58**	-5,81**	-6,00**	-1,27	-5,95**	-4,93**	-4,31**	-4,23**	-6,46**
Пропаганда наркотиков, алкоголя, табакокурения	Не сталкивался	40,5%	34,6%	37,3%	19,3%	32,9%	44,3%	34,2%	31,6%	16,9%
	Сталкивался	46,4%	42,4%	46,6%	21,4%	39,2%	50,4%	40,5%	38,3%	23,2%
	t-критерий Стьюдента	-3,48**	-4,92**	-4,50**	-1,78	-5,39**	-4,68**	-4,20**	-4,38**	-4,85**
Сексуальные изображения	Не сталкивался	39,5%	33,5%	35,8%	19,8%	32,2%	44,4%	33,0%	30,8%	15,5%
	Сталкивался	45,6%	41,0%	45,0%	19,4%	37,7%	47,4%	39,8%	36,7%	22,8%
	t-критерий Стьюдента	-4,28**	-6,03**	-5,56**	0,47	-5,83**	-2,74**	-5,44**	-4,71**	-6,42**

Пропаганда самоубийства	Не сталкивался	40,8%	34,9%	37,6%	19,6%	33,2%	44,7%	34,5%	31,9%	17,2%
	Сталкивался	48,1%	45,0%	50,4%	20,5%	41,0%	51,5%	42,7%	40,5%	25,0%
	t-критерий Стьюдента	-3,44**	-4,98**	-4,91**	-0,59	-5,35**	-4,21**	-4,40**	-4,56**	-4,19**
Информация, которая была размещена о нем (ней) в социальных сетях, была использована против него (нее)	Не сталкивался	41,0%	35,8%	38,6%	19,4%	33,7%	45,0%	35,1%	32,4%	17,6%
	Сталкивался	51,5%	41,1%	46,3%	23,5%	40,6%	52,7%	40,1%	39,9%	25,6%
	t-критерий Стьюдента	-3,63**	-2,12*	-2,31*	-1,99	-3,46**	-3,47**	-1,98*	-2,88**	-3,59**
Сексуальные домогательства	Не сталкивался	41,1%	35,4%	38,2%	19,5%	33,5%	45,0%	34,8%	32,3%	17,4%
	Сталкивался	51,6%	47,0%	53,3%	23,1%	43,7%	53,1%	46,1%	41,9%	29,6%
	t-критерий Стьюдента	-3,54**	-4,53**	-3,91**	-1,73	-5,00**	-3,53**	-4,33**	-3,61**	-4,38**
Распространение личной информации, фото и видео без его согласия	Не сталкивался	41,1%	35,6%	38,6%	19,3%	33,7%	45,0%	34,9%	32,5%	17,6%
	Сталкивался	49,0%	41,6%	44,0%	24,6%	39,8%	51,0%	42,0%	37,4%	24,6%
	t-критерий Стьюдента	-3,03**	-2,30*	-1,77	-2,83**	-3,39**	-2,96**	-3,07**	-2,07*	-3,16**
Мошенничество и кража денег в Интернете	Не сталкивался	41,1%	35,3%	37,6%	19,7%	33,4%	44,9%	34,9%	32,0%	17,0%
	Сталкивался	47,6%	43,9%	53,6%	19,7%	41,2%	50,6%	40,5%	41,7%	29,1%
	t-критерий Стьюдента	-2,76**	-4,22**	-5,90**	-0,03	-4,78**	-3,13**	-2,68**	-4,58**	-6,66**

Взлом профиля в социальной сети, электронной почты и кража персональных данных	Не сталкивался	39,1%	33,3%	35,6%	19,2%	31,8%	43,8%	32,6%	30,8%	15,1%
	Сталкивался	48,1%	43,1%	47,8%	20,9%	40,0%	49,6%	42,5%	38,2%	25,5%
	t-критерий Стьюдента	-6,01**	-7,43**	-7,33**	-1,58	-8,20**	-5,18**	-7,80**	-5,60**	-8,58**
Вредоносные программы	Не сталкивался	38,7%	32,8%	34,7%	18,5%	31,2%	43,6%	32,1%	29,6%	14,5%
	Сталкивался	46,7%	41,7%	46,5%	21,6%	39,1%	48,6%	41,1%	38,4%	24,2%
	t-критерий Стьюдента	-5,73**	-7,49**	-7,56**	-3,14**	-8,54**	-4,80**	-7,47**	-7,25**	-8,87**
Не сталкивался (-лась) ни с чем подобным	Нет	43,4%	38,7%	42,5%	20,2%	36,2%	47,1%	37,5%	35,4%	20,4%
	Да	35,5%	27,2%	27,2%	17,8%	26,9%	39,7%	28,2%	24,3%	10,2%
	t-критерий Стьюдента	5,03**	9,49**	9,53**	2,12*	9,28**	6,15**	6,74**	8,35**	9,90**

* – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$

В целом, гипотеза исследования получила подтверждение: подростки, столкнувшиеся с любыми проблемами в Интернете, проявляют большую цифровую компетентность по всем компонентам, кроме мотивации, особенно явно – в сфере потребления. В целом, усиление цифровой компетентности максимально в той сфере, в которой подросток столкнулся с трудностями. Полученные данные позволяют объяснить неоднозначность данных о совладающем поведении подростков в Интернете, проявляющуюся, в частности, в выборе индивидуализированных копинг-стратегий (Soldatova, Zotova, 2012).

Создавая новую социальную ситуацию развития, Интернет не только предъявляет требования к своим пользователям – но и создает условия для их преодоления. В этом смысле с развитием технологий должен меняться и сам подход к определению границ нормального и патологического (How technology..., 2009): длительное время, проводимое в Интернете, не свидетельствует больше о зависимости, а постоянная смена деятельности («многооконность») – о гиперактивности. Важно понимать, что пока в обществе активно обсуждается проблема чрезмерной информационной «нагрузки» на молодое поколение, само поколение во многом уже справилось в этой «нагрузке» и не воспринимает

ее как таковую. Ключевой вопрос в этом случае состоит в том, какого рода изменения при этом произошли, какие новообразования возникли. Например, в отношении информационной «перегрузки» можно предполагать, что «пострадавшим» звеном является готовность и умение к анализу информации, переводу ее в знание, что приводит к нечувствительности многих молодых людей к разнице между информацией и знаниями. В полном соответствии с этими данными, риски и угрозы Интернета не только несут потенциальный вред для здоровья и развития подростка, но и составляют важную часть новой социальной ситуации развития, создавая своеобразный вызов его знаниям, умениям, деятельности в Интернете, способам совладания с трудностями. Многие «учатся» на полученном опыте, становясь более компетентными в цифровом мире.

Это не означает, что необходимо примириться с рисками и угрозами интернета: социальные программы преодоления онлайн-рисков важны не только с этической, социальной, но и с психологической точки зрения, поскольку в отношении ряда рисков «потери» от пассивного наблюдения превышают «приобретения». Не все подростки могут справиться с полученными опытом; в некоторых случаях опасность для здоровья и развития ребенка слишком велика, а возможности для совладания – слишком малы. Однако полученные данные указывают на «второй» путь помощи, дополняющий путь контроля за рисками: выявление тех факторов, от которых зависит реакция подростка на столкновение с рисками, тяжесть последствий для него, а также развитие его возможностей совладания. Вполне вероятно (хотя это предположение требует дальнейших исследований), цифровая компетентность не только является «индикатором» успешного совладания с рисками Интернета, но и в случае ее развития способствует такому совладанию. Согласно российским данным (Солдатова и соавт., 2013), средний уровень цифровой компетентности у подростков составляет лишь 34% от максимально возможного: иными словами, в большинстве случаев речь идет о низкой или средней компетентности. Возможно, что высокий ее уровень способствует лучшему совладанию, выполняя своеобразную буферную функцию в отношении рисков и угроз в Интернете. Однако, как показывают наши данные, функция эта заключается не в снижении вероятности встретиться с чем-то опасным, а в обеспечении возможности справиться и научиться на основе полученного опыта.

Список литературы

1. Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю. Зона риска. Российские и европейские школьники: проблемы онлайн-социализации // Дети в информационном обществе. 2011а. № 7. С. 46–55.
2. Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю. Кибербуллинг в школьной среде: трудная онлайн-ситуация и способы совладания // Образовательная политика. 2011б. № 5 (55). С.48–59.

-
3. Солдатова Г.В., Лебешева М.И. Опасное любопытство. Кто и как попадает на сайты, несущие угрозу для здоровья школьников? // Дети в информационном обществе. 2011. № 8. С.46–55.
 4. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013.
 5. Солдатова Г.В., Рассказова Е.И., Лебешева М.И. Жестокий опыт // Дети в информационном обществе. 2012. № 12. С.26–35.
 6. Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О. Пойманные одной сетью: Социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об Интернете. – М.: Фонд Развития Интернет, 2011.
 7. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. – М.:Смысл, 2006.
 8. Gilster P. Digital Literacy. N.Y.: Wiley Computer Publishing, 1997.
 9. How technology changes everything (and nothing) in psychology. 2008 annual report of the APA Policy and Planning Board // American Psychologist, 64(5). 2009. P. 454-463.
 10. Ilomäki L., Lakkala M. and Kantosalo A. What is digital competence? // Linked portal. Brussels: European Schoolnet (EUN), 2011. P. 1–12.
 11. Livingstone S., Haddon L. EU Kids Online: final report / LSE, London: EU Kids Online, 2009. URL: [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20\(2006-9\)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf).
 12. Martin A., Madigan D. (Eds.). Digital literacies for learning. L.: Facet, 2006.
 13. Mossberger K., Tolbert C.J., McNeal R.S. Digital citizenship: The internet, society, and participation. Cambridge, MA: MIT Press; 2008.
 14. Soldatova G., Rasskazova E., Zotova E., Lebesheva M., Geer M., Roggen-dorf P. Russian Kids Online Key findings of the EU Kids Online II survey in Russia // Moscow: Foundation for Internet Development, 2013. URL: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Participating-Countries/PDFs/RU-RussianReport.pdf>.
 15. Soldatova G., Zotova E. Coping with online risks: The experience of Russian schoolchildren // Journal of Children and Media. 2012 (URL: <http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2012.739766>).

Анна Владимировна Онкович,
*заведующая отделом теории и методологии гуманитарного
образования Института высшего образования Национальной академии
педагогических наук Украины*

Медиаобразование в использовании интегрированного пространства знаний

Изучение мирового опыта показывает, что проблема соответствия профессионального образования запросам личности, рынка труда и социума – одна из актуальных проблем современности. По нашему мнению, ее можно успешно разрешать с помощью медиаобразования, его технологий.

Медиа разделяют на «старые», традиционные (книгопечатание, пресса, радио, звукозапись, кинематограф, телевидение) и современные, или «новые» (видео, мобильные телефоны, CD, DVD, компьютер, Интернет) [1, с. 4]. Про их внедрение в жизнь социума академик В.Г. Костомаров пишет: «Ксерокс, телевизор, компьютер ворвались в нашу жизнь и стали её неотъемлемой частью, вызывая меньше радости и возмущения, нежели до них являвшиеся постепенно и медленнее, не без опаски входившие в обиход телеграф и телефон, гектограф, фотография, граммофон, патефон и электрофон, радио, кино, магнитофон, пишущая машинка, линотип» [4, с. 5].

Те средства массовой коммуникации, которые сегодня принято называть «новыми», начали заявлять о себе в 1970-е годы. «Вначале они воспринимались главным образом как «продолжение» существующих масс-медиа, как более современные их формы», – отмечает Г. Бакулев. И продолжает: «Теперь же, четко обозначив свои функции и найдя широкое признание, они бросают вызов традиционным способам распространения информации и требуют теоретического осмысления» [1, с. 3–4].

Самой революционной особенностью новых коммуникационных технологий считают их интерактивный характер, а основными чертами, которыми отличаются «новые медиа» от «старых», – децентрализацию, высокую пропускную способность, интерактивность, гибкость формы, содержания и использования информации. «Когда новые масс-медиа действительно утвердятся как системы коммуникаций, перед традиционными встанут проблемы адаптации. Опыт развития прессы, кино, радио и телевидения свидетельствует, что как только «новые» средства массовой коммуникации становятся «старыми», их выживание зависит от способности находить новые способы предоставления услуг, которые оплачивает публика или финансирует правительство...», а поэтому «можно ожидать, что получают распространение такие медиасистемы, с которыми у индивидуумов сложатся прочные отношения

зависимости, что позволит им не только узнавать о происходящем в мире, но, что важнее, понимать, что оно для них означает» [1, с. 7–8]. Знания, накопленные и сохраняемые в виртуальной образовательной среде, интегрированы, постоянно пополняются и обновляются, доступны и востребованы. Их интеграцию, накопление и поддержку, а также организацию доступа к знаниям обеспечивает создание и использование интегрированного пространства знаний (ИПЗ) [7]. В свою очередь, ИПЗ обеспечивается именно медиаобразовательными технологиями в течение всей жизни человека, что позволяет:

- объединить различные источники информации по различным дисциплинам, специальностям и участникам образовательного процесса (преподавателям и обучающимся) в рамках единой системы;
- обеспечить постоянное развитие системы за счет обновления теоретического знания и непрерывного накопления нового опыта, полученного преподавателями и обучающимися в ходе учебного процесса;
- предоставлять релевантную решаемой обучающей задаче информацию каждому из участников образовательного процесса в соответствии с его знаниями, предпочтениями и потребностями. [7].

По определению ЮНЕСКО, медиаобразование (media education) связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и др.) и разными технологиями; оно дает людям возможность понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; предоставляет человеку необходимые знания и способы их извлечения из медиапродуктов всех видов медиа [11].

Медиаобразование как процесс развития и саморазвития личности на материалах и с помощью средств массовой коммуникации призвано формировать культуру коммуникации, умение осознанно воспринимать, критически осмысливать, интерпретировать медиатексты с целью расширения общих, социокультурных и профессионально значащих знаний, коммуникативных и творческих способностей. Оно обеспечивается разными коммуникативными сетями, поэтому и способно удовлетворить интеллектуальные потребности личности в полной мере.

Понятие «медиаобразование» относительно новое. На постсоветском пространстве это направление – сначала с опорой на материалы печати и кино – находилось в поле зрения педагогов с 20-х годов XX столетия. Продуктивно оно начало развиваться в 80-е годы и сейчас в разработке этого направления российские исследователи и педагоги значительно опережают коллег по СНГ. Ныне в России, например, усилиями известного специалиста в области медиапедагогике А.В. Федорова и его научной школы накоплен большой медиаобразовательный капитал; учебные курсы по меди-

аобразованию и медиакультуре сегодня преподаются во многих российских высших учебных заведениях страны, выходят учебники и учебные пособия, издаются журналы, защищаются диссертации [12]. Даже перечень учебных программ, задействованных в российском образовательном пространстве, вызывает добрую зависть.

Более того. В 2007 г. в докторской диссертации В.А. Возчикова [2] обоснована философская база медиаобразования. Исследователем рассмотрены онтологические смыслы и цель медиаобразования как способа постижения медиакультуры через всестороннее осмысление медийной деятельности, как особого типа культурной и учебно-творческой среды. Диссертант отмечает, что медиакультура – доминирующая культура информационного общества, всесторонне характеризует этот феномен и во многом дополняет и углубляет предложенные ранее формулирования других исследователей.

Побуждает к раздумьям и мысль другой российской исследовательницы – Н.Б. Кирилловой, которая считает медиакультуру посредником между властью и обществом, социумом и личностью, интегратором новой медиасреды. Ее докторская диссертация ориентирована на культурологическую теорию медиаобразования. Анализ функций и моделей медиакультуры и проблем медиаобразования как фактора социализации личности привели исследовательницу к выводу, что одним из важных направлений медиаобразования как основы становления информационного общества, может стать открытие в ведущих государственных высших учебных заведениях новой специальности «Медиалогия», что разрешит объединить в учебном процессе такие дисциплины, как «История и теория медиакультуры», «Теория и практика журналистики», «Межкультурные коммуникации», «Медиаобразование», «Основы медиакритики», «Медиаменеджмент» и др. Такая комплексная подготовка разрешит выпускникам войти в инфосферу полноценными специалистами XXI столетия: теоретиками и педагогами, менеджерами и социологами, методистами культурно-досуговых центров и экспертами-аналитиками по проблемам массмедиа [3].

Мы не только согласны с исследовательницей, но и считаем, что сегодня следует говорить о вхождении в научно-образовательное пространство медиалогии как новой науки, науки о медиа. Именно медиалогия должна объединить весь спектр знаний о различных («старых» и «новых») масс-медиа – от истории появления до современных технологий их использования.

Медиаобразование в последние годы привлекает все больше внимания ведущих международных организаций. На международном форуме «Альянс цивилизаций» (Alliance of Civilizations – <http://www.madridaocforum.org/>), который состоялся 15–16 января 2008 г. в Мадриде с участием свыше тысячи делегатов из 68 стран мира, было официально объявлено о создании первого в истории ООН интернет-портала, целиком посвященного проблемам медиаобразования, медиапедагогике, медиакомпетентности для аудитории всех национально-

стей, религий и возрастного спектра и продемонстрирована его рабочая версия (<http://www.solucionesabiertas.net/clearinghouse>). На этом портале размещаются материалы (книги, статьи, учебные программы и т.п.) на английском, французском, испанском, арабском, русском и других языках мира.

Признанными мировыми лидерами в области медиаобразования сегодня считают Канаду и Англию. С 90-х годов XX в. в Канаде, Австралии и Венгрии медиакультура изучается во всех школах с первого до последнего класса. Канада – первое в мире государство с системой обязательного медиаобразования. Оно интегрировано здесь не только в курс родного (английского/французского) языка, но и в ряд других дисциплин («Искусство», «Технология», «Здоровье», «География», «Социальная коммуникация», «Музыка», «Математика») [10]. Собственно и самую медиапедагогику некоторые исследователи рассматривают как интегральную область знания, в структуре которой выделяют и составные части, характерные для педагогической науки [6].

Развитие средств массовой информации/коммуникации и их привлечение к процессу обучения и воспитания значительно активизировали творческий поиск педагогов во многих странах, педагогические наработки которых для нас часто становятся инновационным ориентиром. Канадские педагоги, например, курс медиаобразования считают идеальной учебной программой, гармонично вобравшей современные достижения педагогической науки и носящей междисциплинарный характер. На занятиях используются четыре наиболее распространенных подхода: тематический, автономный, медиаориентированный и интегрированный [10, с. 137–138]. Вот, например, как используются медиаобразовательные технологии в рамках предмета «География». Работая с разными видами медиатекстов, учащиеся наблюдают, как медиатексты подаются в разных жанрах (новости, документальный фильм, образовательные программы, художественный фильм и пр.), отмечают, является ли общее предоставление материала положительным или отрицательным, пропорциональным и т.д. Выполняются различные упражнения с использованием просмотренных медиатекстов (например, имитационные, где учащиеся выполняют различные роли). После проведенной работы учащиеся создают собственную презентацию страны в разных жанрах телепрограмм [10, с. 210–215]. По нашему мнению, используемые технологии – по этому примеру – можно отнести к теле-, кинодидактике.

В процессе информатизации общества изменяется образ жизни социума. Создание и использование интегрированного пространства знаний (ИПЗ) неразрывно связано с использованием новых информационных технологий, приобретает особое значение в профессиональной подготовке студентов, в повышении квалификации специалистов, самообразовании. Не считаем, что информационные технологии – это что-то принадлежащее исключительно миру техники. Они настолько глубоко проникли в жизнь людей, что вычле-

нить их из общего мировоззренческого и культурологического контекста уже невозможно. Их влияние на личность – чуть ли не главная определяющая черта информационного общества, в котором информация и знания – основной продукт производства. Тем не менее здесь нужно учесть мнение академика РАО В.Г. Костомарова, который указывает на наличие нового типа текста – дисплейного – и определяет дисплейность как параллель книжности: «Возникает и требует незамедлительного решения судьбоносная задача учебно-педагогического и воспитательного характера: сделать все возможное для того, чтобы, наряду с дисплейными способами получения информации, новые поколения владели бы и старыми, умели бы пользоваться книгой, уважали и любили ее, как и живопись, и правильно звучащую речь. Научить совмещать эти навыки в общечеловеческом плане означает преодолеть болезненный дефицит внимания, возникающий от неумеренного облегченного получения массовой и все больше личностной информации исключительно через дисплей» [3, с. 75].

Компьютерные коммуникации ныне существенно влияют на формирование нового содержания образования, на организационные формы и методы обучения. Понятие «информационно-коммуникационные технологии» в этом контексте должны воссоздавать технологии использования «старых», традиционных медиа. В случае, когда речь идет о вовлечении в учебный процесс новых медиа, целесообразно использовать понятие «инновационно-коммуникационные технологии». Поскольку медиа мы используем для коммуникации, то и акцентируем внимание в понятии на составляющую «коммуникационные» [5]. Бесспорно, наши размышления учитывают, прежде всего, интересы специалистов по коммуникации, поскольку для них важно – общение в социуме, взаимодействие между членами разных образований и форм общности людей. В данном случае речь идет о безграничных возможностях интернет-дидактики как составной части медиадидактики. (К слову заметим, что в ее состав также входят прессодидактика, теледидактика, кинодидактика, радиодидактика, мультимедиадидактика...)

Высокий уровень подготовки современного специалиста требует принципиальной трансформации образовательного пространства и образовательной политики в Украине. Суть и цель качественного обновления высшего образования в XXI столетии – готовить такого выпускника, который был бы способен овладеть любой специальностью. Для целостного, комплексного решения профессиональных задач нужно развивать у студентов умения осознанно использовать потенциал гуманитарных и фундаментальных дисциплин. Без овладения современными медиаобразовательными технологиями этого не достичь.

Поскольку медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального образования и образования в течение всей жизни человека, целесообразно,

чтобы педагоги приняла самое активное участие в разработке этого направления. Тем более что определенные наработки у украинских исследователей есть. Надеемся их обобщить, осовременить и направить в мировое русло.

Список литературы

1. Бакулев Г.П. Новые медиа: теория и практика. – Москва: Изд-во КЛМ, 2008.
2. Возчиков В.А. Философия образования и медиакультура информационного общества: Автореф. дис. ... докт. филос. наук. – СПб., 2007.
3. Кириллова Н.Б. Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации: Автореф. дис. ... докт. культурологии. – М., 2005.
4. Костомаров В.Г. Рассуждение о формах текста в общении. – М.: ГИРЯ, 2008.
5. Онкович Г.В. Використання інтегрованого простору знань у початковому процесі засобами медіаосвіти // Журналістика, філологія та медіаосвіта: збірник наукових доповідей. У 2-х томах. – Т.2. – Полтава: Освіта, 2009. – С. 252–255.
6. Робак Володимир. До питання про розвиток медіапедагогіки у Німеччині // Другий український педагогічний конгрес: Збірник матеріалів конгресу. – Львів: ТЗОВ Камула, 2006. – С.275 – 286.
7. Тельнов Ю.Ф. Реализация компетентностного подхода к обучению на основе управления знаниями // Научная сессия МИФИ. – Т.338. – 2007.
8. Тельнов Ю.Ф. Реинжиниринг бизнес-процессов: компонентная методология. – М.: Финансы и статистка, 2004.
9. Федоров А.В. Медиаобразование в России и Украине: сравнительный анализ современного этапа развития (1992–2008) // Медиаобразование, 2008. – № 4. – С. 23 – 45.
10. Федоров А.В., Новикова А.А. Электронная научная библиотека «Медиаобразование»: начало пути // Медиаобразование, 2008. – № 4. – С. 14 – 22.
11. Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании: монография. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007.
12. UNESCO. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p. 273–274.

Ольга Константиновна Громова,
главный редактор журнала «Библиотека в школе – Первое сентября»

Федеральный образовательный стандарт среднего образования и медиа-информационная грамотность: тара и упаковка

Где бы вы, уважаемый наш читатель, ни работали – в библиотеке (школьной, детской, юношеской, вузовской или сельской, которая вообще – для всех), в вузе или где-то ещё, введение новых федеральных образовательных стандартов для средней школы коснётся и вас. В этой статье автор не ставит себе целью рассказать вам всё про ФГОСы. Если вы никак не связаны профессионально ни с образованием, ни с библиотеками, ни с чтением, то для ориентировки в вопросе вам хватит этой статьи. Если же одна из упомянутых сфер – ваша профессия, то читать сами стандарты вам всё равно придётся. Если вы, конечно, хотите понимать, что происходит в нашем образовании. Задача этой публикации – лишь обратить ваше внимание на ключевые установки и основные идеи ФГОСов, помочь увидеть то, что может, по нашему мнению, из них следовать. А уж насколько нужно дальше углубляться в содержание стандартов, решать вам.

Зачем нам это?

«Медиа- и информационная грамотность – это совокупность знаний, установок, умений и навыков, которые позволяют получать доступ к информации и знаниям, анализировать, оценивать, использовать, создавать и распространять их с максимальной продуктивностью в соответствии с законодательными и этическими нормами и с соблюдением прав человека. Медиа- и информационно грамотный человек может использовать различные средства, источники и каналы информации в личной, профессиональной и общественной жизнедеятельности. Он знает, когда и какая информация требуется и для чего, где и как ее можно получить. Он понимает, кто и с какими целями создал и распространяет эту информацию, он имеет представление о ролях, функциях и ответственности СМИ, институтов памяти и других поставщиков информации. Он может анализировать информацию, сообщения, представления и принципы, транслируемые медиа и другими производителями контента, определять достоверность получаемой и создаваемой информации по ряду общих, личных и контекстуальных критериев». (Московская декларация о МИГ, 2012)

По сути говоря, цитата, с которой мы начали, и отвечает на вопрос «зачем?» применительно к новым образовательным стандартам среднего образования.

По данным исследований РИА-Новости (Д. Пенчилова) интернет-аудитория проводит в социальных сетях более 60% всего времени пребывания в Сети. В соцсетях люди за день рассказывают о себе больше, чем можно узнать за время длительного исследования. При этом интернет-аудитория воспринимает свой профиль в соцсети как личное пространство. Включение в него отражает либо некий уровень доверия, либо интерес. (Исключение – интернет-маркетинг).

Привычки интернет-аудитории меняются относительно получения информации во всех направлениях:

- Среда (переход с получения информации из одного типа источников на разные, полученные из самых разных мест).
- Время и место (теперь информация может быть получена в любое время, в любом месте и в режиме «здесь и сейчас»).
- Частота контактов возрастает в десятки раз, возможность бесперебойной связи для обсуждения проблем, проверки и распространения информации в режиме онлайн, независимо от места нахождения интересантов.
- Проблема оценки достоверности информации становится всё более актуальной: с одной стороны, теперь информацию можно проверить немедленно по множеству независимых источников и через очевидцев, даже если новость касается дальних стран; с другой, любая информация несёт отпечаток личности распространяющего и всё труднее отделить факты от их окраски, оценки и т.д.

Из этого следует, что *всеобщая медиа- и информационная грамотность (МИГ)* – это новое требование времени. МИГ – это умение не просто запрашивать, искать и обрабатывать информацию, а умение получать ее из различных медийных источников и уметь работать именно с нею. Информация из медиа требует специальных навыков её оценки.

Это требование напрямую коррелирует с идеологией новых образовательных стандартов для средней школы.

Введение новых федеральных образовательных стандартов (ФГОС) для начальной и средней школы – это уже даже не ближайшая перспектива, а наступившая реальность. Руководители школ, методисты, учителя либо уже включились в работу по ним, либо изо всех сил готовятся к вступлению на этот путь. Но зачем знать содержание ФГОСов библиотекарям других ведомств и совсем не библиотекарям?

Переход школы к тотальному обучению по новым ФГОС влечёт за собой не только изменение и повышение требований к школьной библиотеке, но и

изменение структуры читательского спроса во всех библиотеках, обслуживающих детей-школьников и педагогов. Он также потребует от всех структур, связанных с детским чтением, образованием детей и т.п. понимания процессов, происходящих в средней школе.

Что же нужно понимать про стандарты специалисту, работающему с детьми – школьниками, и просто родителю?

- В чём главные отличия новых стандартов от старых и отчего столько шума?
- Что будут спрашивать в библиотеках и в каких?
- Кто про это писал и когда?
- Где *это* искать?
- И почему «мы» – крайние?

Этими вопросами и займёмся.

В данной статье рассмотрим только основные позиции, отличающие новые стандарты от старых. Потом уже легче будет читать внимательно с карандашом в руке хотя бы основные материалы ФГОС.

Рассматривать и выборочно читать мы будем базовый документ, именуемый Фундаментальное ядро содержания общего образования, который можно найти на официальном сайте <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2619>. Конечно, придётся переводить с русского на русский, но что ж поделаешь. Не впервой.

Документов по ФГОСам много, тогда почему мы начинаем именно с него? Вот ответ из текста: «Основным назначением Фундаментального ядра в системе нормативного сопровождения стандартов является определение:

1. системы базовых национальных ценностей, определяющих самосознание российского народа, приоритеты общественного и личностного развития, характер отношения человека к семье, обществу, государству, труду, смысл человеческой жизни;
2. системы основных понятий, относящихся к областям знаний, представленным в средней школе;
3. системы ключевых задач, обеспечивающих формирование универсальных видов учебной деятельности, адекватных требованиям стандарта к результатам образования».

Вроде бы всё понятно. Однако документ этот устроен так, что я бы рекомендовала читать его не строго по порядку. Начнём, как полагается, с вводной части («Концепция фундаментального ядра содержания общего образования») и будем читать её до с. 8 включительно или, если хотим, ещё и следующий раздел («Система базовых национальных ценностей»). А можно этот второй раздел оставить на потом, поскольку он к теме нашего сегодняшнего чтения имеет косвенное отношение. Знать его, разумеется, надо, но ничего трудного или нового там в общем-то нет. Так что можно и отложить. Дальше мне кажется разумным сразу перейти на с. 66 к разделу «Система универсальных учебных действий». В нём-то и содержится всё самое главное, отражающее суть перемен, которые приходят в нашу школу.

Итак, что же меняется?

Новые стандарты в идеале

По идее, новые стандарты несут в себе ни больше ни меньше как *радикальную смену принципов обучения и оценки его результатов*. Именно радикальную. Тем, кто привык работать в рамках традиционной трансляционной системы обучения, а не, скажем, в системе Эльконина – Давыдова, школы-парка или настоящего проектного обучения, кажется, что это разрушение образования. На самом деле в идеях, заложенных в новом ФГОСе, нет ничего страшного и даже ничего уж совсем нового. Но повсеместное введение таких принципов – давняя мечта многих педагогов, числившихся до сих пор в разряде «альтернативных».

В тексте «Фундаментального ядра» это звучит так:

«Развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего через формирование универсальных учебных действий (УУД), которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение учащимися универсальными учебными действиями выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умения учиться.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает «умение учиться», т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В более узком (собственно психологическом) значении термин «универсальные учебные действия» можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы),

обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Функции универсальных учебных действий включают:

- обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
- создание условий для гармоничного развития личности и её самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, необходимость которого обусловлена поликультурностью общества и высокой профессиональной мобильностью;
- обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование компетентностей в любой предметной области».

Если вычленишь из введения и приведённой цитаты то, что важно увидеть нам, получаем четыре простых позиции.

1. Возвращение воспитания в задачи школы.
2. Социализация и коммуникативность как цели образования и воспитания.
3. Итог обучения: не готовый набор знаний, а умение вычленять потребность в информации, находить, обрабатывать и корректно использовать информацию, а также создавать на её основе свою, превращая её в знание.
4. Смена принципов оценки.

С возвращением воспитания всё понятно: его долго не было в официальных задачах школы, и педагоги действовали (или не действовали) в этом направлении на своё усмотрение. Работа школы оценивалась по учебной успешности её учеников. Хорошо или плохо возвращение воспитания в официальные задачи школы (а значит, и в показатели её работы!), педагоги, кажется, спорят по сей день. Трудно понять, как можно оценить воспитание и решить, справилась с ним школа или нет. Но оставим сейчас эти разногласия за скобками. Примем как факт.

То, что школа до сих пор почти никак не была озабочена социализацией своих учеников (или была, но опять же – только по усмотрению конкретных педагогов!), – правда. Всё обучение нередко получалось максимально оторванным от реальной жизни, и социализация школьников происходила как-то в стороне от школы и почти без её влияния. Теперь школе придётся

помнить о том, что ученики – не просто «получатели знаний», но и активные члены общества, в котором им надо уметь жить.

А вот пункт 3 из нашего списка вам, коллеги, ничего не напоминает? Ну конечно! Это основные признаки информационной грамотности! И наконец-то умение самостоятельно работать с информацией поставлено во главу угла. Ведь, как известно, нельзя ничему *научить*, можно только помочь *научиться*. И это – главное в смене принципов обучения.

В принципах оценки тоже грядут серьёзные изменения, но о них нужен отдельный разговор.

Ключевые установки стандарта можно выразить следующими тезисами:

- Ориентация на результат образования, а не регламентацию процесса обучения.
- Переход на деятельностную парадигму образования.
- Смена образовательных технологий.
- Информационное обеспечение каждого субъекта образовательного процесса широким доступом к информационно-методическим фондам.

Универсальные учебные действия составляют теперь основу обучения. То есть, по идее, *должна принципиально измениться роль учителя: из основного «поставщика» знаний, усвоение которых проверяется путём повторения учеником того, что объяснял учитель (или учебник), учитель становится организатором процесса самообучения школьников* – как самостоятельно, так и в группе. Для тех, кто не работал раньше в системах развивающего обучения и других «альтернативных» школах (а таких большинство), это чрезвычайно трудный переход, требующий прежде всего перемен в головах.

Именно в связи с появлением УУД в структуре учебного процесса должны меняться образовательные технологии, используемые учителем.

- Замена трансляции на постановку проблемы.
- Исследовательские технологии на уроке.
- Проектная деятельность вне класса.

Это практически революционная смена всех основ учебного процесса в нашей школе. И по идее, она приведёт к исчезновению классно-урочной системы или как минимум резкому уменьшению её доли среди педагогических технологий.

Справедливости ради заметим, что ничего особенно революционного в мировом масштабе разработчики ФГОСов не выдумали. Именно по этим принципам

работает большинство школ во многих странах Европы, Америки, Австралии. Но для нашей школы, сохранившей почти в неприкосновенности (со времён Яна Амоса Коменского) классно-урочную систему, это и правда революция.

Медиа-информационная грамотность и новый ФГОС

О педагогических технологиях мы заговорили не случайно. Для того чтобы понимать, может ли (и если да, то как) современный процесс образования помогать школьнику жить в том современном мире, о котором говорилось в первой части статьи, нужно чётко представлять себе, как устроен учебный процесс в классе, на любом уроке или в учебном проекте. Как построен урок? Что требует учитель от детей на уроке? Чего ждёт «на выходе» от их самостоятельных исследований и как «это» может выглядеть?

Вчитаемся в некоторые фрагменты из «Фундаментального ядра» – опять про УУД.

Познавательные УУД (общеучебные) – это:

- «самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации, применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- структурирование знаний;
- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;
- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера;

-
- моделирование, т.е. преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая);
 - преобразование модели с целью выявления общих закономерностей».

Если пробраться через абракадабру канцелярита (что там про «осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме»? Где оно в этом тексте?), то можно сделать три вывода.

Вывод первый: *познавательные УУД – это все признаки информационной грамотности, развитием которой пока мало кто, кроме библиотекарей, занимается и мало кто из учителей понимает и умеет это делать.*

Не будем утверждать, что все библиотекари это умеют и делают, но всё же им по роду профессии положено как минимум самим хорошо владеть навыками информационной грамотности и помогать своим читателям её развивать.

Вывод второй: *следуя идеологии новых ФГОС, навыки ИГ должны развивать ВСЕ учителя на ВСЕХ уроках и библиотекари в ходе работы учеников в библиотеке.*

И как следствие сказанного, складывается и вывод третий: *полноценная реализация замыслов нового стандарта должна предусматривать **активную деятельность библиотек*** (и вовсе не только школьных!) по крайней мере в трёх направлениях:

- информационно-методическое обеспечение образовательного процесса в тех аспектах, которые прописаны в стандарте;
- развитие информационной грамотности учащихся, в том числе при организации их проектной деятельности;
- информационное и методическое обеспечение построения индивидуальных образовательных траекторий учащихся.

Перед публичными библиотеками встанет ещё одна, не менее актуальная задача: разъяснение принципов новых ФГОС всем интересующимся и подбор литературы по вопросам, с ними связанным.

Однако даже эти, вполне «революционные» ФГОС никак не учитывают новую реальность: получение информации в социальных медиа. Если сравнить понимание УУД разработчиками ФГОС и понимание МИГ (определений МИГ есть множество, но суть, как мне лично кажется, лучше всего отражена в том, что цитируется ниже), то мы увидим существенную разницу. «**Медиаграмотность** (media literacy) – это способности экспериментирования, интерпретации/анализа и создания медиатекстов» [Worsnop, C. Screening Images: Ideas for Media Education (1999)].

Иначе говоря, УУД – это:

- выявление информационной потребности;
- умение искать, отбирать, оценивать информацию и превращать её в знание;
- ориентация на традиционные («статичные») источники информации без учёта работы в соцсетях.

МИГ – это:

- умение работать в любой медиасреде, в том числе быстро реагировать на информацию, оценивать её, видеть окраску и отличать факты от мнений.

Таким образом, мы видим, что школа, вводя новые и довольно революционные для нашего образования ФГОСы, тем не менее уже отстаёт от требований времени, и разрыв этот будет увеличиваться.

Новые стандарты на деле

Главная проблема внедрения новых стандартов в нашей школе в том, что реальное освоение учителями новых форм обучения отстаёт не только от новых явлений жизни, но даже от скорости введения стандартов.

Эта проблема раскладывается на ряд более частных. Кто учит учителей? Насколько технологичны приёмы и методы, предлагаемые педагогам, чтобы результат перехода как можно меньше зависел от личных особенностей учителя? С какой подготовкой придут новые учителя – выпускники педвузов? Можно ли на самом деле переучить педагога за курс объёмом 72 часа или можно только успеть «начитать» ему ряд установок и выдать сертификат? И ещё множество других вопросов.

К сожалению, если смотреть правде в глаза, процесс обучения педагогов часто сведён к формальности. Их учат произносить и главное писать новые слова, формулируя в плане каждого урока, какими УУД (по всем видам надо писать, не вообще!) овладеет ученик в ходе занятий, что будет результатом его «исследовательской» работы и т.п. Учитель не виноват, что от него сразу начинают требовать это море отчётов. Но беда в том, что при этом на деле совсем не обязательно происходит смена принципов организации учебного процесса, заложенная в идеологии новых стандартов.

Как же это коснётся библиотек?

Во-первых, все библиотеки в той или иной степени ждёт *смена структуры спроса*.

В самом схематичном виде она будет выглядеть примерно так:

- от конкретного запроса ученика по факту, теме и т.п. – к проблемному запросу (работа над проектом) и поиску различных точек зрения на проблему;
- от спроса педагогов на разработки мероприятий и планы уроков по теме – к запросу на методiku организации учебной деятельности;
- учителя и родители будут искать тексты стандартов и разъяснения к ним;
- ученикам потребуется больше навыков информационной грамотности (кто и когда будет учить?);
- новое требование к информационному обеспечению учебного процесса: представление разных точек зрения, разных источников информации на разных видах носителей.

Только не спрашивайте, как этот последний пункт соотносится с резким уменьшением числа линеек учебников в федеральном комплекте, с идеей единого учебника истории и литературы и т.п. У меня нет ответа. Тем не менее требование это написано в тексте ФГОСов чёрным по белому.

И всё же главная проблема видится мне не в этом. Она в том, что *социальные медиа станут для большинства школьников главными поставщиками информации в самом ближайшем будущем, а мы, взрослые, en masse, за этими «поставками» не успеваем*, и современные способы доставки/получения информации неясны или неизвестны многим учителям и библиотекарям.

Современная доставка информации – это ещё и другая упаковка.

- Большие объёмы, но дробными порциями, очень часто и быстро.
- Сведения эмоционально окрашены и не всегда проверены.
- Одна и та же информация идет в разных «контейнерах» и сильно различается по подаче.

Необходимо на всём протяжении школьных лет учить детей управляться с этой тарой и упаковкой, чтобы извлекать то, что нужно. А кто будет учить? Мы сами умеем?

«Почему мы – крайние?!» Этот вопрос регулярно возникает у библиотекарей самых разных библиотек. Во-первых, потому, что – библиотекари. Раз вокруг столько изменений, да ещё сразу, да ещё не понятно, чего от учителей и детей хотят, следовательно, нужно искать дополнительную информацию. Все, кто не понимает, что такое деятельностное обучение, что заложено в новых стандартах и как это реализовать. Все, кто перейдет на новые формы

работы, требующие иного информационного обеспечения, *пойдут в библиотеки*, причём вовсе не только в школьные. И именно библиотекарям придётся отвечать на вопросы: кто про это писал и когда, где это искать, и почему так мало *понятной* информации. А много ли в наших фондах книг, которые могут помочь учителю, а тем более родителю?

Что ещё нужно понимать библиотекарю?

- В чём отличие учебных проектов от традиционных видов обучения.
- Что теперь ждёт учитель от ученика, задавая ему задание.
- Чем отличается набор библиотечно-библиографических знаний от медиа- и информационной грамотности.
- Чему может научить школьника библиотекарь при работе над учебным проектом, при самостоятельном исследовании.

Ну и конечно, нужно просто *знать* новую терминологию (УУД, деятельностная парадигма образования, учебная задача и т.д.).

В одиночку школьному библиотекарю это не осилить. Да и сотрудникам других библиотек рано или поздно придётся с этими вопросами столкнуться. Вот возможные варианты решения проблемы нового спроса и недостатка предложения:

- Совместное обучение школьных и детских библиотекарей в связи с новыми стандартами. Это же логично: ведь понимать принципы новых ФГОСов нужно всем.
- Консультации друг с другом и согласованное комплектование фондов в поддержку образования. А иначе никаких денег не хватит. Значит, надо делить сферы комплектования: литературу для педагогов собирает, например, школа, а книги для родителей по умению учиться, по организации детского режима и т.п. – районная библиотека. А при необходимости выдают друг другу по принципу МБА.
- Совместная проектная работа библиотек и поддержка ученических проектов разными библиотеками. Это хлопотно и сложно, но примеры подобного сотрудничества у нас есть. По ним видно, что такое сотрудничество очень эффективно, кроме того, оно добавляет авторитета и читателей каждой библиотеке – участнице проекта.

Конечно, предложенные идеи – вовсе не панацея, а только наброски, но ведь их может быть множество. И возможно, у многих есть варианты лучше. Главное – понимать, что библиотекарям (и не только им!) в этом процессе тоже придётся меняться. Это непросто, но неизбежно.

*Елена Николаевна Ежова,
профессор Северо-Кавказского федерального университета*

Информационная безопасность как фактор формирования медиакультуры в условиях локальной полиэтничной среды

Важнейшим фактором формирования гражданского общества является развитие свободного информационного обмена, и в этих условиях значительно повышается активность аудитории: человек становится не только объектом медиавоздействия, а активным субъектом – участником информационной коммуникации.

Современный человек находится внутри медиaprостранства, поскольку оказывается вовлеченным в процессы производства и потребления информации, медиатизации индивидуального опыта, социализации посредством СМИ [Вартанова, 2009. – URL : <http://www.mediascope.ru/node/409>]. Средства массовой коммуникации влияют на мысли и поступки различных сообществ людей. Человек, погруженный в медиасреду, часто строит свое поведение исходя из стереотипов и моделей, не являющихся продуктом его собственных духовных, интеллектуальных, физических и прочих усилий, а навязанных ему СМИ. В некоторых случаях поступки совершаются прежде всего ради того, чтобы информация о них была смоделирована средствами массовой информации (например, теракты в большинстве случаев мотивированы установкой спровоцировать поддерживаемую, а часто и разжигаемую медийными каналами панику в обществе), многие события искусственно продуцируются теми или иными СМИ с целью увеличения собственного контента.

Медийное сознание человека, формируемое нередко нерелексивным усвоением предлагаемых СМИ готовых формул, отрывом от реальности, часто вступает в противоречие с системой выработанных в социальной практике моделей общественных отношений, что пагубно отражается на внутреннем мире человека. Однако при повседневном получении информации из СМИ у человека вырабатывается избирательное внимание, включаются механизмы контрсуггестии.

Активность аудитории обнаруживается в следующих конкретных формах коммуникативных действий: во-первых, решение о включении в процесс коммуникации человек принимает сам в зависимости от интересов и потребностей; во-вторых, из всего потока информации он выбирает лишь ту, которая соответствует его установкам; в-третьих, различные по своим значимым социальным и индивидуальным характеристикам представители аудитории по-разному реагируют на одно и то же сообщение. Но представления об активности аудитории не ограничиваются коммуникативными действиями

реагирования, принятия или непринятия информации, конкретного выбора. *Активность аудитории многократно возрастает в условиях современной инфокоммуникационной среды, когда субъект становится активным участником в конструировании современной медиакартины мира.*

В условиях массовой вовлеченности людей в окружающую их медиакультуру значительно возрастает потребность в медиаобразовании, которое позволяет выработать критическое отношение к потоку информации; подготовить людей к осмыслению и интерпретации предлагаемых СМИ установок и соответственно осознанному выбору моделей поведения и тем самым защитить их от манипулирования средствами массовой коммуникации.

Сегодня российская медиакартина мира формируется образами негативной реальности, критической оценкой происходящего, что, в конечном счете, приводит к притупленности восприятия даже действительно трагических событий [Кириллова, 2005, с. 187]. В этой связи проблема медиаобразования сопрягается с проблемой информационной безопасности общества, предполагающей как защищенность информационной среды с целью ее формирования и развития в интересах общества, так и защищенность самого общества от деструктивного воздействия информации на психологическое и социальное самочувствие граждан. В современных условиях *информационную безопасность следует рассматривать как важнейший фактор формирования медиакультуры общества.*

Проблема информационной безопасности и медиаобразования общества приобретает особую остроту в полиэтничном социуме Северного Кавказа – самом мультикультурном макрорегионе Российской Федерации, имеющем высокий конфликтогенный потенциал и поэтому находящемся в поле высокой вероятности информационных атак. Современные реалии таковы, что осознание журналистом социальной ответственности нередко вступает в противоречие с принципами коммерциализации СМИ. К сожалению, в борьбе за рейтинг хорошо продаваемым информационным товаром становятся «жареные» факты, апелляция к биологическим инстинктам человека и, конечно же, речевая агрессия, провокационные заявления, выражение экстремистских настроений.

В Северо-Кавказском федеральном университете сложилась достаточно эффективная система медиаобразования различных региональных сообществ. В рамках научно-исследовательской лаборатории «Проблемы функционирования печати, телевидения и радио», функционирующей на базе Масс-медиа центра, создан отдел медиаобразования, основными целями которого являются создание необходимых условий для системного развития информационной грамотности в регионе; интеграция образовательной и информационной сред и обеспечение тесного сотрудничества университета со средствами мас-

совой коммуникации Северного Кавказа; содействие процессу обеспечения информационной безопасности российского общества; формирование образовательного медиаконтента (медиабанка); повышение медиакультуры всех участников образовательной деятельности.

На базе отдела медиаобразования ведется разработка основных образовательных программ подготовки студентов-журналистов, ориентированных на работу в конвергентных редакциях, в том числе в условиях полиэтничной локальной среды; осуществляются дополнительные образовательные услуги, связанные с повышением квалификации и профессиональной переподготовкой кадров для работы в сфере журналистики и рекламы Северо-Кавказского федерального округа; реализуются программы довузовской подготовки учащихся в школах «ТеМа» («Телевизионного мастерства») и «РеМа» («Рекламного мастерства»).

Кроме того, при лаборатории действуют инновационные молодежные объединения «Медиаволна» и «Теледесант», объединяющие студентов различных направлений подготовки университета. Участники этих объединений реализуют совместный проект с ГТРК «Ставрополье», предполагающий выпуск теле- и радиорубрик «Студенческая мастерская СКФУ» на телеканале «Россия – Культура» и волнах «Радио России» и радио «Маяк». Подготовку и выпуск передач осуществляют студенты под руководством сотрудников лаборатории. Сюжеты рубрики имеют информационно-образовательную направленность и посвящены, как правило, проблемам адаптации молодежи в условиях современного информационного общества, конкурентоспособности и готовности к дальнейшей профессиональной деятельности, а также событиям университета, достижениям преподавателей, аспирантов и студентов университета в сфере образования, науки, культуры, медиакоммуникации.

Лаборатория проводит регулярный мониторинг и экспертизу материалов печатных и электронных средств массовой информации, что позволяет увидеть картину информационного пространства региона в целом и выявить все случаи дестабилизирующего влияния различных СМИ на информационную безопасность общества. В настоящее время получена аккредитация Управления Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций на деятельность по проведению комплексных экспертиз информационной продукции. Необходимость проведения такого рода экспертиз мотивирована, в частности, вступлением 1 сентября 2012 г. в силу Федерального закона РФ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

С целью выявления фактов, связанных с угрозой информационной безопасности общества, был проведен контент-анализ СМИ Северного Кавказа на предмет наличия нарушений требований ст. 4 закона РФ «О средствах

массовой информации» и положений законодательства о противодействии экстремисткой деятельности, а также на предмет содержания в них информации, которая могла бы стать источником, провоцирующим эскалацию конфликтов и дестабилизирующим общество, и использования языка вражды, как в его жесткой, экстремистской, так и в мягкой формах.

В выборку вошли материалы региональных печатных и электронных СМИ, содержащие информацию о конфликтах на Северном Кавказе, террористических и экстремистских проявлениях, межэтнической и межконфессиональной напряженности, за период с июня 2010 г. по январь 2013 г. В результате в информационном поле края была выявлена т. н. «зона риска»; по многим материалам была проведена комплексная или лингвистическая экспертиза. Результаты исследования были рассмотрены на Консультативном совете по применению законодательства Российской Федерации о средствах массовой информации при Управлении Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Северному Кавказу. В результате были приняты обоснованные, конструктивные решения в отношении редакций конкретных СМИ, повлиявшие на дальнейшее формирование информационной повестки дня издания и на выбор политкорректных форм освещения тех или иных событий.

Как показывают исследования, в освещении конфликтных событий средствами массовой информации становятся не столько источником информирования, сколько источником манипулирования, т.е. скрытого воздействия на адресата с целью изменить его намерения в нужном направлении, часто вопреки его интересам. Механизмы манипуляции могут быть двух типов: первый тип предполагает введение в заблуждение, т. е. воздействие прежде всего на картину мира адресата и управление его взглядами и суждениями; второй – воздействие в большей степени на эмоциональную составляющую личности и соответственно управление его чувствами и желаниями, например с помощью запугивания или актуализации подавляемых личностью желаний.

В настоящее время актуально рассмотрение информационных (в том числе медийных) процессов в «энтропийном поле», т. е. с учетом неоднозначности интерпретации информации, в результате которой возникает возможность манипулирования общественным мнением, давления на аудиторию при помощи различных информационных технологий. Информация всё больше приобретает свойства товара или услуги наряду с другими видами услуг. Реальный факт и коммуникативное событие могут принципиально расходиться между собой. Новость не существует в самой действительности, она появляется в результате осмысления и переработки информации о действительности. Поэтому один и тот же факт может трансформироваться во множество

различных коммуникативных событий – новостей, в зависимости от того, как расставлены акценты в его подаче.

Одно из последних исследований лаборатории было направлено на выявление механизмов порождения энтропии, т. е. неоднозначности, социальной информации в освещении масштабных протестных митингов, которые проходили в г. Невинномысске после убийства 6 декабря 2012 г. Николая Наumenко выходцами из Чечни братьями Акаевыми.

Информационное пространство формировалось преимущественно электронными средствами массовой информации, прежде всего телевизионными каналами: за период декабрь – февраль на канале ГТРК «Ставрополье» вышло 12 информационных сюжетов; каналы РЕН–Ставрополь и СТВ (Ставропольское телевидение) дали в эфир по 5–6 сюжетов. В печатных СМИ региона этот вопрос поднимался по 3–4 раза. В СМИ эта информация была представлена крайне неоднородно.

В освещении этого события на канале ГТРК «Ставрополье» была предпринята попытка применения особых технологий информационного менеджмента – технологий спина (от слова *«spin»* – *«кручение»*, *«вращение»*) – управления информацией «менеджером новостей», который занят исправлением освещения события в СМИ, после того как информационное развитие приняло неблагоприятный оттенок. Такой менеджмент приобретает особую важность в период кризисов.

Вначале на канале была выдержана пауза, в эфире представлялась очень скудная информация о происшедшем. Аналитическое освещение событий началось только через две недели, когда уже стало очевидным, что умалчивание информации может только усугубить ситуацию с возникшими в Невинномысске стихийными митингами. Изначально правоохранительными органами была выработана информационная политика в отборе фактов и расстановке акцентов.

Через две недели после события на пресс-конференции в информационном центре ГТРК «Ставрополье» правоохранители *«огласили истинную причину произошедшего, основанную на собранных по делу доказательствах»* и назвали *провокацией* и *ложной* версией придание этому преступлению националистической окраски. В сюжете на эту тему ведущий новостей усилил эту мысль, переведя ее в полуфривольную плоскость: *«Ищите женщину!» – вечная истина нашла свое подтверждение на Ставрополье...* [ГТРК «Ставрополье», 21.12.12].

В последующих выпусках поддерживалась мысль о бытовом характере конфликта (ни в одном из сюжетов национальности участников драматических событий не назывались), а митинги граждан были представлены как *«публичные мероприятия в форме собрания»* (реальное количество митин-

гующих и задержанных не озвучивалось), сообщалось о том, что несколько человек были задержаны по причине их нетрезвого состояния или мелкого хулиганства. Доминирующее количество информационных сюжетов на эту тему, вышедших с декабря по март, заканчивалось фразой: *«Правоохранители уверены, что предполагаемый убийца будет наказан. Он объявлен в федеральной розыск. И это лишь вопрос времени»*.

Информационный кризис произошел через несколько дней, когда журналистам ГТРК пришлось освещать проведенное губернатором заседание постоянно действующего координационного совещания по обеспечению правопорядка в Ставропольском крае. Информационная политика, смоделированная силовиками, была разрушена, и невинномысское событие впервые представлено на канале в контексте проблем межнациональных отношений и миграционной политики [23.12.12]. Позже, в январе, при освещении первого в новом году заседания правительства пришлось еще более жестко расставлять акценты. В частности, были приведены жесткие слова губернатора о том, что *откладывать на потом решение давно назревших проблем поздно, сегодня не защищен никто* [16.01.13].

После освещения этих заседаний правительства нужно было прибегнуть к таким «аварийным» методам обеспечения информационной безопасности, как спин-редуктор и спин-атака. В качестве спин-редуктора была применена попытка управления событиями, которые уже не контролируются, с целью предотвращения нанесения дальнейшего ущерба. В последующих сюжетах речь шла о том, что власти Невинномысска и правоохранители Ставрополя встретились с делегацией Чечни, где акцент был сделан на то, что это *«единичные факты» «деструктивного поведения отдельных представителей сопредельных республик»* [28.12.12]; что отец подозреваемого принес публичные извинения родным и близким погибшего и пообещал оказать помощь в поимке сына [29.01.13].

Особая переакцентуализация событий была сделана в отношении подачи информации о двух декабрьских и позже январской гражданских акциях протеста людей, которые были представлены как провокации иностранных организаций. В репортажах ГТРК прозвучала информация о том, что одними из организаторов митингов были украинские националисты, что партию «Новая сила», активно участвовавшую в митингах, продвигают американская разведка и Госдеп. Это была для аудитории своеобразная «шоковая терапия»: участие в митингах теперь было уже не делом гражданской ответственности за обеспечение безопасности и законности в регионе, а провокацией, что уже грозило обвинением в подрыве устоев государственности и огромным штрафом. Кроме того, с целью попытки перевода общественного интереса в другую сферу, каналом был применен метод спин-атаки, заключающийся в

краткосрочном перенасыщении информационного пространства «отвлекающими» событиями, генерируемыми в авральном режиме на основе заранее создаваемых алгоритмов. Причем генерируемые события носили как позитивный характер, так и негативный.

Если на канале ГТРК «Ставрополье» была избрана политика манипуляции аудиторией через отбор информации, подмену фактов и перераспределение значимости информации, т.е. через воздействие прежде всего на картину мира адресата и управление его взглядами и суждениями, то канал РЕН–Ставрополь использовал другой тип информирования и манипуляции аудиторией – через критическое освещение событий с различных позиций (в телерепортажах есть синхроны и представителей власти, и правоохранительных органов, и родственников погибшего, и обычных жителей города, и представителей оппозиционных партий) и воздействие в большей степени на эмоциональную составляющую личности и соответственно управление ее чувствами и желаниями.

Освещение этого события в СМИ убедительно показало, что, если нет точной информации, появляются версии. Сегодня местные печатные и электронные СМИ перестают быть носителями эксклюзивной информации локального масштаба, и значительные конкурентные преимущества в оперативности предоставления информации приобретают сетевые СМИ. В результате складывается ситуация, когда умалчивание СМИ о каких-либо процессах, происходящих в обществе, в эпоху развития гражданской сетевой журналистики становится стратегической ошибкой. Если информация подается заведомо необъективно (дается односторонний, субъективный комментарий, освещается только часть происшедшего, сообщаются недостоверные данные и т.д.), энтропийные тенденции в обществе возрастают. И наоборот, чем достовернее показываются проблемные и конфликтные ситуации посредством СМИ, тем меньше уровень энтропии социальной информации и тем выше репутация власти в глазах граждан.

Реалии жизни на Северном Кавказе расставляют свои акценты в решении вопросов медиаобразования общества. Во-первых, особое значение приобретает подготовка журналистов к работе в условиях мультикультурной среды, поскольку здесь угроза региональной безопасности, выраженная в проявлениях ксенофобии, межэтнической нетерпимости, этнического и религиозного экстремизма, терроризма, принимает масштабы безопасности общенациональной, создавая серьезное социальное напряжение и ставя под сомнение процесс демократизации и устойчивого развития всей страны. В этих условиях журналист, несущий колоссальную ответственность за сказанное слово, приобретает особый статус. Во-вторых, здесь важнейшую роль играет проблема защиты общества от деструктивного медиавоздействия. С этой целью

необходимо формировать готовность общества критически воспринимать моделируемую различными каналами СМИ информацию, осознанно ее интерпретировать и выбирать социально ответственные модели поведения.

Список литературы

1. Вартанова Е. Л. СМИ и журналистика в пространстве постиндустриального общества / Е. Л. Вартанова // Медиаскоп: электронный научный журнал факультета журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова. Теория СМИ. – 2009. – № 2. – URL: <http://www.mediascope.ru/node/409>. – (Дата обращения: 04.08.2009).
2. Кириллова Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Н. Б. Кириллова. – М.: Академический проект, 2005. – 448 с.

Анна Рувимовна Кантор,

директор Уральского центра инновационных образовательных технологий

Телевизионная медиаграмотность как фактор формирования информационной культуры образовательного сообщества: проблемы и практики

В течение последних 10 лет, как в научных исследованиях, так и в российской прессе дискутируется проблема создания образовательного телевидения, которое могло бы взять на себя как учебные, так и просветительские, воспитательные функции, стать основой формирования медиа и информационной грамотности телеаудитории.

В постсоветской России предпринимаются попытки создания подобного ТВ. Но это спутниковые телеканалы («Школьник», «Просвещение», «История»), и доступ к ним ограничен. Создание же качественного федерального или регионального телевизионного образовательного телеканала, учитывающего как предыдущий опыт учебного телевидения в нашей стране, так и опыт развития аудиовизуальных средств массовой информации за рубежом, в том числе и опыт общественных служб вещания, продолжает находиться в стадии общественного обсуждения и разработки отдельных подходов.

В период стремительного изменения систем ценностей не осознана социокультурная роль телевизионной медиаграмотности (медиаобразования) и перспективы ее развития. Сложившиеся стереотипы организации обучения и воспитания в семье, школе, направленность и содержание телевизионного контента не позволяют в полной мере оценить его возможности в решении актуальных задач современного образования, в расширении участия образовательного сообщества в управлении образованием.

Таким образом, возникает противоречие между возможностями телевидения в сфере образования (информирования, просвещения, обучения, социализации, формирования общей медиа-и информационной грамотности аудитории) и отсутствием целостной концепции формирования телевизионного медиапространства, в том числе и его образовательного сектора. Экспертный опрос среди специалистов системы образования уральского региона еще раз подтвердил данную ситуацию. «В настоящее время и на федеральном, и на региональном уровнях мы наблюдаем форматы-близнецы, ТелеЕГЭ, основанные на когнитивно-информационной парадигме, формирующие психотип «Кубика Рубика», модели эрудиционного мышления (директор школы, 45 лет, г. Екатеринбург)»; «Исчезли разговорные педагогические программы, дискуссии, где дети мыслили, предъявляли себя как личности, граждане» (специалист

областного министерства образования, 40 лет); «На федеральных каналах – об учителях или плохо, или ничего. В международный День учителя по «первому» идет программа о взятках в частном лицее Подмосковья!...» (учитель математики, г. В. Пышма, 40 лет); «На местном телевидении были программы о нормальной школе, нормальных детях, учителях-энтузиастах. Где это? Об учительстве один негатив...» (директор школы, г. Богданович, 56 лет).

Социологические исследования, проходившие в течение 5 лет в Свердловской области (с 2007 по 2013 годы), выявили, что ни школа, ни семья не занимаются процессом формирования медиа-и информационной грамотности подрастающего поколения, выработкой особого информационного самосознания, которое позволяет пользоваться не только достижениями своей национальной культуры, но и культуры мировой. В условиях новой цифровой цивилизации развитие информационной культуры общества зависит не только от тех, кто создает новые знания, имеющие общечеловеческую ценность, но и каждый человек, овладевая навыками поиска, получения, обработки, анализа и использования определенной информации, вносит вклад в ее создание и развитие. Впервые в истории создается ситуация, когда любой человек может стать субъектом творения новых феноменов культуры, в том числе, и посредством телевизионной медиаграмотности. Под термином телевизионная медиаграмотность мы понимаем особую систему формирования и развития разных видов культуры всех социальных групп в современном мире.

Субъектами телевизионной медиаграмотности (медиаобразования) становятся все возрастные группы населения. Телевизионная медиаграмотность обеспечивает личности комплекс знаний, навыков и умений взаимодействия с электронными средствами массовой информации и коммуникации, а также навыков восприятия и анализа телевизионной информации. Реализуя особыми средствами основные функции образования как социального института, она становится важнейшим средством самообразования личности. И главное – развитие телевизионной медиаграмотности должно осуществляться в процессе взаимодействия педагогов, журналистов, работников учреждений культуры (библиотеки, музеи), социологов, исследующих состояние и противоречия функционирования этого явления.

Формирование потребности в телевидении как в особом источнике информации начинается с раннего детства. И если процесс телевизионной медиаграмотности не начать в период дошкольного образования, то отношение к ТВ как к источнику легкого времяпрепровождения сохраняется и в дальнейшем: в школе и в ВУЗе.

Опрос Уральского центра инновационных образовательных технологий «Особенности телесмотрения детей дошкольного и младшего школьного возра-

ста» 2012 года показал, что 56% родителей (в 2010 – 43%) приучают детей 9–10 месяцев смотреть специальные передачи, якобы предназначенные для малышей.

На рынке образовательных услуг можно найти большой выбор телефильмов, которые, по заявлению их авторов, будто бы способствуют умственному развитию детей от 1 года. Однако не учитывается то, что осмысленное восприятие зрительной информации ребенком начинается в процессе становления наглядно-образного мышления, которое формируется к 3–4 годам.

Современный человек с детства привыкает находиться в атмосфере постоянно включенного телевизора, не задумываясь о том, что у него остается в памяти после просмотра передач, насколько ценно то, что он увидел. Исследование показало, что 80% родителей в 2012 году (73% в 2010 г.) детей от 3 до 7 лет позволяют им в любое время включать телевизор, не вырабатывая установку на осмысленное его использование для расширения кругозора, познания нового, нравственного и эстетического воспитания.

Возникает противоречие между потребностью детей в познании тайн окружающего мира и крайне неумелым использованием телевидения для удовлетворения этой потребности. Существует некий воспитательный парадокс: родители пытаются учить ребенка читать, считать, понимая, что без специальных занятий грамотным он не станет. Однако родителями не осознается необходимость также специально учить смотреть телевизор, слушать радио, пользоваться Интернетом для повышения уровня информационной культуры. Только 25% родителей детей от 3 до 6 лет и 15% родителей учащихся 1–3 классов высказываются за необходимость учить детей медиаграмоте, вырабатывать у них навыки осознанного телесмотрения.

Потребности в просмотре телепередач, которые дети приобретают в период дошкольного образования, часто сохраняются и в школе. 90% учащихся начальной школы в 2013 году (2010г. – 74%) являются активными телезрителями, т.е. ежедневно смотрят телевизор и только 22% (2010 – 20%) – несколько раз в неделю. В среднем ученики включают телевизор 25–26 дней в месяц. Подавляющее большинство детей смотрят телевизор вечером (86%), около 34% опрошенных отмечают, что обращаются к ТВ и днем, и ночью. На утреннюю аудиторию приходится лишь 11% школьников, что позволяет сделать вывод о том, что дети более ориентируются на передачи в прайм-тайм и на ночной эфир.

В среднем дети смотрят 3–4 канала. При этом дети 7–9 лет в списках телелидеров отмечают как «детские», так и «взрослые» телеканалы. Например, на первом месте канал Cartoon Network и СТС, затем Disney, Карусель, ТНТ.

Лишь 10% родителей контролируют процесс телесмотрения, советует смотреть, как отмечают дети, «наши фильмы», «старые фильмы», «русские ко-

медии», «познавательные фильмы», «развивающие фильмы». Однако, помня название фильмов, дети не знают фамилии режиссеров, с трудом пересказывают содержание, не могут ответить, что смотрели на любимом канале 3 дня назад, но в то же время 95% проявляют активное желание «делать свои телепередачи» и «снимать свои фильмы» (через анкетирование и опросы прошло 120 человек, учащихся 1–3-х классов ОУ Екатеринбурга и области).

В 2012 году (по сравнению с 2010 г.) сохраняются предпочтения в телесмотре подростков. Это телепрограммы и телеканалы, показывающие нечто необычное: экстрасенсы, игры в любовь в молодежных группах, боевики и триллеры. Однако оценивают такие передачи как полезные только 5% респондентов, что указывает на понимание подростками того, что не все из увиденного стоит копировать.

Телевидение выполняет заказ на ту информацию, которая больше всего интересует подрастающее поколение. Однако делает это по тем образцам, которые не соответствуют высоким идеалам культуры, ценностям, созданным в ходе многовековой истории.

В 2012 году опрос среди старшеклассников (9–11-е классы) показал, что образовательные передачи время от времени смотрят 59%, но практика регулярного просмотра такого рода программ сформирована лишь у 6% опрошенных. 35% школьников никогда не смотрят такие передачи. При этом девушки на 20% чаще, чем юноши, обращаются к познавательным программам. Это позволяет сделать вывод о том, что у девушек в большей степени развита познавательная потребность. В этом, видимо, одна из причин того, что успеваемость девушек выше, чем юношей. По результатам опроса, проведенного в 2012 году среди студентов Уральского федерального университета, более 25% смотрят телевизор от получаса до часа в течение дня. Чуть меньше респондентов тратят на это занятие более 2 часов в день. 9% респондентов отметили, что не смотрят телевизор вообще. Данная картина свидетельствует, что ТВ продолжает оставаться неотъемлемой частью образования индивида. Вместе с тем 56% отметили, что главным образом они ориентированы на программы развлекательных телеканалов, и лишь 38% респондентов отметили познавательные каналы. Более половины респондентов отметили, что преподаватели не мотивируют их к просмотру образовательных каналов.

Исследования, проведенные Уральским центром инновационных образовательных технологий в 2011–2013 годах еще раз, показали (первые исследования были проведены в 2007 году), что в регионах необходимо создавать специальные медиаобразовательные структуры, которые могли бы апробировать различные варианты развития медиа-и информационной грамотности, информационной культуры детей и молодежи, учителей и родителей средствами телевидения.

Подобная структура – Региональный центр медиаобразования (РЦМО) – действовала в системе государственного образования Свердловской области в 2007–2011 годах. Социологический анализ первых результатов содержания его деятельности может служить основой для формирования моделей медиа и информационной грамотности, построенных на идее взаимодействия четырех педагогических парадигм: когнитивно-информационной, личностной, компетентностной, культурологической. РЦМО был создан при активной поддержке областного министерства образования и прежде всего первого министра образования области В.В. Нестерова (1944–2012 гг.) В 2007 году РЦМО инициировал социологическое исследование, целью которого было выявить потребность учащейся молодежи в региональном образовательном телеканале. Выделились 3 группы учащейся молодежи: преимущественно ориентированные на молодежно-развлекательную тематику нового канала (70%), ориентированные на получение нужной информации по интересующим молодежь проблемам (19%), ориентированные на расширение кругозора (11%). За создание специального регионального канала для молодежи, который должен быть одновременно обучающим и развлекательным при активном участии самих учащихся в формировании телеконтента, высказалось больше родителей. Ядром РЦМО стал медиаобразовательный проект «Камертон». В 2011 году телепрограммы «Камертона» вошли в шорт-лист лучших российских телепроектов по версии престижного журналистского конкурса Фонда имени Артема Боровика.

За четыре года была создана комплексная интерактивная медиасистема: образовательный телепроект, производящий диалоговые и новостные программы, дебаты, документальные фильмы, телешоу; журнал «Образование. Медиа. Общество. Пространство сотрудничества»; разработана и лицензирована образовательная программа «Основы медиаобразования», в рамках которой проходили курсы повышения квалификации, семинары, тренинги, мастер-классы известных российских и зарубежных медиапедагогов, деятелей документального и анимационного кино. На видеосайте размещались программы «Камертона», публиковались аналитические и методические статьи, освещался опыт уральских медиапедагогов. В рамках виртуального «Школьного медиахолдинга» шло консультирование детских и молодежных проектов, руководителей студий медиаторчества и многое другое. Но главным образом складывалась система телевизионного и интернет-медиаобразования, конвергентной журналистики, культурно-исторической педагогики. «Камертон» постепенно становился открытой дискуссионной площадкой, давал возможность предъявлять себя, свою позицию, высказывать мнение по актуальным вопросам современности школьникам и студентам, ученым и журналистам, чиновникам и учителям, становился механизмом развития гражданского общества, концептуально приближаясь к телевизионным мо-

делям общественного вещания. В основу документальных фильмов сериала «Эпоха» проекта «Камертон» легли исследовательские краеведческие проекты школьников, которые участвовали в производстве фильмов вместе с профессионалами (специалистами РЦМО), обучавшими их основам телевизионной медиаграмотности: режиссуре, монтажу, умению находиться в кадре. В настоящее время проект «Камертон» культурно-образовательное наследие региона представлен на портале www.kaisl-omo.ru в разделе «Камертон-диалог. Наследие».

Телевизионные передачи «Камертона» направлены на расширение общественного участия в управлении образованием, конструктивное обсуждение актуальных вопросов его развития в регионе, на раскрытие инновационного опыта педагогов области, на повышение авторитета учительства, поддержку талантливых детей и взаимодействие с ними в рамках медиапедагогических телевизионных проектов, таких как «Эпоха», «Решай!», «Удиви нас!», «Голоса» и многих других.

Исследования 2009–2011 годов показали, что в целом сохраняется ориентация школьников на передачи развлекательного характера. Вместе с тем знакомство с телепрограммами «Камертона» и участие в них, работа в творческих конкурсах «Добрый Интернет» изменили их мнение о соотношении между развлекательным и образовательным содержанием транслируемых по федеральным и региональным телеканалам программ. По мнению опрошенных, молодежным проблемам, дополнительному образованию и школьной программе должно отводиться около 33% времени (2007 г. – 22%). Однако, как и раньше, юноши больше ориентированы на развлекательные передачи. Самыми актуальными для учащихся оставались проблемы приобретения из телепередач новых знаний в таких сферах, как общение между полами, выбор будущей профессии и учебного заведения для получения профессионального образования, современная мода, определение мест реализации своих увлечений.

Исследование 2009–2011 годов также показало, что часто используются медиаресурсы в обучении и воспитании учащейся молодежи и создаются качественные телефильмы в школах, где педагоги прошли обучение в РЦМО. В этих образовательных учреждениях в 2,5 раза больше учащихся, которые создают различные медиапродукты: школьные телепрограммы, видеоролики и даже обучающие фильмы. Всего в медиаобразовательную деятельность в Свердловской области в различных ее формах были включены 65% учащихся на 45% педагогов (2011 год), что вдвое превысило показатели начала 2007 года (31% и 23% соответственно).

В ходе социологических исследований выявилась необходимость взаимодействия двух векторов медиаграмотности (медиаобразования) – журналистского и педагогического. 75% педагогов, обучавшихся в РЦМО (с 2007 по 2010

г.), а затем в Уральском центре инновационных образовательных технологий (с 2011 по 2013 г.), высоко оценивают программы «Камертона», наиболее ценят полученные знания в области телевизионной и интернет-журналистики, социальных медиа, анимационного творчества, видеосъемки и видеомонтажа, анализа медиатекстов. Совместное выделение ценностного содержания разного рода информации, умение ее оценивать и анализировать, обладая навыками критического мышления, становится, по мнению 52% педагогов, эффективным следствием развития медиа- и информационной грамотности образовательного сообщества (данные 2013 г.).

По мнению педагогов, как показали опросы (март 2013 года), необходимо объединение усилий школы, семьи, широкой общественности в формировании информационной культуры школьников, повышении авторитета российской школы и прежде всего авторитета учителя на федеральных и региональных телеканалах.

Большинство учителей выступают за введение медиаграмотности в школах (85%), но при этом они уточняют, что этим должны заниматься специалисты – журналисты, киноведы, медиапедагоги.

«Закон «О защите детей от негативной информации» и проект «100 фильмов» обострили проблему медиаобразования. Я сама провожу подобные уроки, т.к. участвовала в проектах Уральского центра инновационных образовательных технологий. Но большинство моих коллег затрудняются... В школу должны прийти специалисты...» (учитель русского языка и литературы, г. Екатеринбург, 28 лет).

Уральским центром инновационных образовательных технологий для дальнейшего повышения роли телевизионной медиаграмотности разработан проект «Страна грамотных медиаграждан» с акцентом на развитие родительского всеобуча, школьных телекоммуникаций и школьного телевидения.

Марина Александровна Мясникова,
*доцент кафедры телевидения, радиовещания и технических средств
журналистики Уральского государственного университета*

Изменение зрительских функций в условиях трансформации медиасреды

С изменениями, происходящими в современном мире, с нарастанием объемов информации и трансформацией медиасреды меняются и функции человека как потребителя информации и пользователя медиа. Он не только воспринимает и оценивает поступающую к нему готовую информацию, но и самостоятельно добывает ее, а также создает собственные медиапроизведения. Условием для этого является его медиа- и информационная грамотность.

Кинотексты, относящиеся к разным типам кино, представляют собой весьма привлекательные для зрителей разновидности визуальных медиатекстов, требующие, однако, в каждом отдельном случае знания как общих, так и конкретных законов их построения, а также умения их расшифровывать. Как известно, медиаобразование в нашей стране при своем зарождении было связано именно с кинообразованием. Россия являлась крупнейшей мировой кинодержавой, в ней были традиционно сильны теоретики киноискусства. Их интересы сосредотачивались преимущественно на рассмотрении культурологических и семиотических аспектов функционирования кинематографа. Кинообразование больше ориентировалось на навыки восприятия и критического суждения, нежели на творчество.

Хотя и творческие аспекты в российском кинообразовании также были выражены достаточно ярко. Развивалось профессиональное кинообразование, создавались любительские кино- и фотостудии, регулярно выходили специальные периодические издания со статьями, рецензиями, круглыми столами, докладами, сообщениями, фильмографическими обзорами. Наконец, существовала разветвленная сеть кружков и кино клубов. Не только зрители, но и само киноискусство развивались при содействии кинообразовательных и кинолюбительских сообществ.

Именно кино клубы нередко становились эффективными площадками для творческих встреч кинематографистов со зрителями, на которых первые получали трибуну, поддержку и мощный заряд для творчества, а вторые – новую информацию и новые знания о кино. Многие отечественные режиссеры, ставшие впоследствии первыми величинами в нашем киноискусстве, получили регулярный доступ к своему зрителю именно в клубных аудиториях. Вспомним нелегкие кинематографические судьбы многих ныне признанных

мэтров отечественного кино, активно поддержанных своими зрителями вопреки мнению чиновников.

Нет сомнения, что факт рождения на заре перестройки до сих пор успешно функционирующего в Екатеринбурге Всероссийского Открытого фестиваля документального кино «Россия» тесно связан с тогдашним существованием именно в этом городе клуба неигрового кино с его преданным зрительским активом. Кроме того, все годы фестиваль поддерживают, выпуская пресс-релизы, студенты факультета журналистики Уральского государственного (ныне федерального) университета во главе с автором этих строк. Все попытки увести фестиваль в другой город терпели фиаско именно в силу отсутствия в иных местах достаточно подготовленного зрителя.

Главный редактор журнала «Искусство кино» Даниил Дондурей считает, что, к сожалению, «в нашей стране пока не предполагается перспектив выхода кино к публике» (Имеет ли Дос право на art, 2010, с. 102). А между тем, это особая работа. По мнению эксперта, «документальное кино требует от зрителя в сто раз большей подготовленности, интеллектуальных усилий, чем игровое, <...> большой эстетической изощренности, особых умений просмотра» и т.д. (Имеет ли Дос право на art, 2010, с. 102). Для понимания настоящего кино «(и наслаждения им) нужна особая культурная подготовленность в сочетании с живостью мировосприятия» (Кинопроблемы.doc. Российское документальное кино как реальная драма, 2009, с. 76), – подтверждает критик документального кино Виктория Белопольская.

Однако документалистика сегодня заперта уже даже не на площадках киноклубов, где публика всегда была достаточно демократична, а в так называемых «гетто» фестивалей, аудитория которых не только не является по-настоящему массовой, но преимущественно составлена из представителей профессионального кинематографического сообщества. Обучением же восприятию кино широкой публики, а уж тем более кино документального, у нас практически не занимается никто, хотя говорят об этом немало. «Таких институций у нас нет, – утверждает тот же Д. Дондурей, – телепрограмм таких нет, в школах и вузах ничего подобного нет. Сами документалисты не могут, естественно, прорваться в эфир через заборы телебизнесменов» (Имеет ли Дос право на art, 2010, с. 102).

А между тем, по мнению режиссера-документалиста Дмитрия Лунькова, роль зрителя не сводится к функции простого потребителя. «Документальный <...> фильм – открытая система, куда включён и зритель, – на правах одного из авторов. Он-то, зритель, в конце концов додумывает, домонтирует фильм. Конечно, и в документальном фильме есть замысел, решение, режиссура. Это тоже своеобразный частокол, которым обнесено документальное

действие. Но в этом частокле предусмотрены открытые проходы» (Луныков Д., Джулай Л., 2001, с. 104).

Здесь не зря употреблено слово «открытые». Ведь речь идет о доверии автора и к воспринимающему его зрителю, и к самому отражаемому материалу. Автор не должен жестко навязывать жизни свои решения, вопреки ей самой, как это нередко бывало в советское время. «Неуместны умственные комбинации из самой жизни. Неуместно авторское, на гордыне взращённое вмешательство, – считает Д. Луныков. – В других искусствах всё проще, там художник оперирует не адекватным жизни изображением, не слепком, не первичными (всегда божественными) картинами, а вольными отражениями, трансформированными фантазией и часто рождёнными ею» (Луныков, Джулай, 2001, с. 105).

Однако по свидетельству выдающегося лингвиста Вячеслава Вс. Иванова, Андрей Тарковский, для которого границ между игровым и документальным кино вообще-то не существовало, огромное значение придавал именно документализму в кино. Он «считал, что фильм должен строиться на основе реальной жизни» (Иванов, 2010, с. 128). Известно, что в своей выдающейся картине «Зеркало» он намеревался запечатлеть документальные воспоминания собственной матери – Марии Ивановны Вишняковой, однако ему это запретили. И он снял актеров, хотя и мать, и голос отца-поэта в ленте присутствуют, задавая ей необходимую живую и одновременно поэтическую интонацию.

Тяга к новому документализму особенно остро ощущается сегодня. В современном неигровом кино происходят очевидные трансформации в сторону так называемого «нового натурализма», вышедшего из недр датируемого 2005 годом кинематографического направления «Кинотеатр.doc» и «освященного» манифестом режиссера Виталия Манского «Реальное кино». Но здесь для зрителя возникают новые «подводные камни». Документалисты охотятся за мгновениями абсолютной достоверности, «ищут пограничные ситуации, снимают фильмы по несколько лет, добиваются натурализма» (Сычев, 2011, с. 93), а зрители верят происходящему на экране все меньше. «В новых фильмах есть исповеди, но фальшивые (или отдающие фальшью, что для зрителя одно и то же). Есть проповедь, но более завуалированная, чем в 30-е годы, когда голос за кадром подробно объяснял, что нужно рассмотреть в кадре. Так, чернуха последних лет настаивает на том, что только в негативной картинке и есть подлинность человеческого бытия, а остальное – от лукавого. <...> Фильмы, снятые на телефон, на хоум-видео, снятые самими героями в любой форме, одинаково недостоверны», – утверждает критик Сергей Сычев (Сычев, 2011, с. 96). И причину происходящего он видит в исчезновении из кино автора: «почему-то моменты высочайшего уровня контактов зрителя и экранного героя как реального человека наблюдаются именно в фильмах с авторским

контролем, обозначенной позицией, активным отношением к происходящему» (Сычев, 2011, с. 96).

И все же автор не исчезает. «Смерть автора» и тому подобные хлесткие выражения в лучшем случае не более чем способ привлечь к проблеме внимание профанов, – убежден критик Виктор Матизен. – Авторство как энергия никуда не исчезает, а лишь меняет форму, и задача киноведения – не оповещать публику о смерти объекта исследования, а найти его. Нечто подобное происходило в русской прозе 60–70-х годов XX века, <...> автор вовсе не пропал и не растворился в персонажах, а лишь сменил позицию, выражая свои интенции уже не прямо, а опосредованно, путем сопоставления разных голосов или противоречивых высказываний одного персонажа...» (Матизен, 2011, с. 99–100). То же самое наблюдается и в современном документальном кино. Сложилась даже новая эстетика, некий новый документальный стиль: кинонаблюдение за жизнью ведется не извне, а изнутри бытовой ситуации; не просто с близкого расстояния, но часто с участием близких людей. Жизнь отражается на экране без музыки; без выстраивания кадра и использования трансфокатора; без синхронных интервью; ручной, маленькой, полупрофессиональной цифровой камерой. При этом тот же Виктор Матизен полагает, что «нечеткое или слишком резкое изображение, косые ракурсы, композиционный дисбаланс в кадре, кислотные цвета – все это может быть <...> не признаком плохого качества, а признаком иной эстетики». Новой эстетики. (Кинопроблемы.doc. Российское документальное кино как реальная драма, 2009, с. 91).

Как мы помним, Д. Луньков писал о том, что автор должен брать в союзники зрителя, В. Матизен же констатирует, что авторство сегодня явно меняет форму. Теперь зритель выступает уже не как соавтор, а как самостоятельный автор документального видеотекста: «Когда видеокамеры стали общедоступны, произошла “антропологическая революция”: появился новый вид *homo sapiens* – *homo shooting*, или «человек снимающий видеокамерой», которая стала таким же естественным его придатком, как револьвер у героя вестерна или мобильник у героя современного фильма, и которая дала ему возможность фиксировать то, что в силу понятных причин практически недостижимо для киноаппарата» (Матизен, 2011, с. 101).

Вопрос в том, *каков* он сегодня, этот *человек снимающий*, «на какой он “ставке сидит” – режиссера или персонажа» (Белопольская, 2011, с. 103). «Важно понять, – пишет критик Виктория Белопольская, – документальное кино – это когда то, что снято, больше не случится, никогда не повторится и что никто другой, кроме снимающего вот сейчас, не снимет, не увидит, не заметит, не рассмотрит. Только он-то и важен – снимающий. В этом смысле документальность для меня синоним таланта, личной неповторимости». (Белопольская, 2011, с. 103). Если же человек снимающий лишен авторского

взгляда, если он просто «человек толпы», а вовсе не автор, тогда «наступает уже не смерть автора, а смерть героя, <...> но при этом герой все-таки должен стоять съемки. Должен что-то значить», – подчеркивает эксперт (Белопольская, 2011, с. 103). Значит, дело не в технике, а в *смысле* снимаемого, в том, *кто, что, как, зачем и для кого* создает данный визуальный текст.

Итак, что мы имеем? Сегодня зрители получили возможность сами снимать кино, равно как и выступать в роли самостоятельных критиков медиатекстов, при этом, однако, часто не беря в расчет тот факт, что это реально достижимо лишь при условии обладания целым рядом компетенций – установок, знаний, навыков и умений в области медиаторчества, то есть при условии понимания того, что у медиатекстов есть свои собственные законы, о которых следует помнить и которые необходимо изучать. В свое время А. С. Пушкин дал блестящее определение критики как *науки* (выделено мной. – М. М.) «открывать красоты и недостатки в произведениях искусства и литературы». Классик писал, что критика «основана на совершенном знании правил, коими руководствуется художник или писатель в своих произведениях, на глубоком изучении образцов и на деятельном наблюдении современных замечательных явлений» (Пушкин, 1958, с. 159). Таким образом, по мнению А. С. Пушкина, критика, безусловно, нуждается в знании законов построения текстов, но она также предполагает и активную гражданскую позицию автора, и самостоятельный отбор, осмысление, интерпретацию информации, и способность к критическому мышлению.

Мы говорили выше о том, что раньше кинообразование было у нас больше ориентировано на отработку навыков восприятия и критического суждения, чем на создание собственных медиатекстов. Сегодня тяга к творчеству явно «овладела массами». Об этом можно судить уже по тому, как на уроках кинограмотности в одной из екатеринбургских школ дети во 2-м и 3-м классах не только увлеченно смотрят и обсуждают мультфильмы, но и пытаются делать их сами с помощью собственных мобильных телефонов. Хотя школ, где есть подобные уроки, у нас крайне мало. Процессы обретения медиа-информационной грамотности сегодня протекают в основном за пределами традиционной образовательной среды. Как справедливо отмечает исследователь А. Шариков, «в отличие от предыдущих поколений, большинство учащихся XXI века имеют мобильные устройства, снабженные фото- и видеокамерами, микрофоном и доступом в Интернет. Создание аудиовизуальных материалов перестало быть сложной задачей. Отсюда постоянно расширяющееся количество фотографий и видеоматериалов, аудиозаписей, выкладываемых в Интернет, ежеминутно пересылаемых своим знакомым, для чего постоянно необходимы навыки работы с информацией. Это <...> фактор, который обуславливает потребность в сближении информационной и медиаграмотности» (Шариков, 2013, с. 124).

Что касается кино, то «рядовой зритель вторгся сразу в три различные святая святых киносообщества. Он сам для себя снимает – пусть только автомобильные аварии на видеорегистратор и котиков на «мыльницу». Сам себе занимается дистрибуцией. <...> Но самое главное – обыденный зритель сам с собой приходит к консенсусу относительно качества предлагаемого к просмотру» (Корнеев, 2012, с. 5).

В итоге, с одной стороны, в Интернете развивается «любительское киноискусство», не всегда, между прочим, равносильное низкокачественному или дилетантскому. С другой, в сетях получила развитие так называемая «обыденная», «народная» кинокритика, или «критика низов», которую В. Белопольская пренебрежительно определила как «назаборную критику от души», «в которой нет идей, есть только Позиции» (Белопольская, 2005, с. 81). Главные ее задачи – оценка в виде звездочек и самореализация. Обыденные критики «не имеют ни профессионального статуса, ни какой-либо специальной подготовки. Уровень рецензий, если оценивать его с профессиональных позиций, в большинстве случаев оставляет желать лучшего. Тем не менее подобные тексты достаточно востребованы. Они способны не только вызвать значительный интерес и бурные дискуссии, но и повлиять на прокатную судьбу картины» (Давыдова, 2012, с. 9), – заключает Мария Давыдова. По ее наблюдениям, тексты обыденных критиков содержат личный, субъективный эмоциональный опыт восприятия; совершенно неприемлемые для профессиональных рецензентов самоописания авторов и часто высказываемые в ультимативной форме рекомендации к просмотру; потребительский уровень общения с искусством; самоидентификацию в качестве «лидера мнения»; конструирование «своего в доску» образа читателя и то разговорную, то эклектичную лексику. Сообщество обыденных критиков – это, по сути, самоорганизующаяся общественная структура, которая «выстраивается в пирамиду, опираясь на почти безымянный пласт людей, собственного мнения почти не имеющих. Не посмотренных, с размытым, а часто испорченным вкусом, – как пишет Роман Корнеев. – <...>

Чуть выше в этой облачной иерархии расположены плотные группы «киноманов по интересам», фанатские сообщества отдельных личностей или франчайзов <...> Доступность видеоносителей <...> выпестовала широкий пласт невероятно подкованных зрителей, чья насмотренность, в том числе киноклассики, превосходит все возможности профильных киновузов». (Корнеев, 2012, с. 6–7). В конечном итоге, отдельные критики-зрители начинают успешно конкурировать с профессионалами, которые, жалуясь «на давление со стороны непрофессионалов, рискуют просто отстать от зрителя, когда тот знает больше и ориентируется в современной ситуации в мировом кинопроем лучше, чем иной искусствовед с дипломом» (Корнеев, 2012, с. 8).

Получается, что зрительская активность подвигает профессионалов к мобилизации своих творческих сил. Вместе с тем, сами кинозрители благодаря развитию медиа- и информационной среды перестают быть просто зрителями, самоорганизуясь в некое новое, самодостаточное и институционально оформленное сообщество, способное производить и оценивать визуальные медиатексты. Другое дело – каково качество последних? Здесь-то и возникает проблема медиа- и информационной грамотности российских зрителей, о чем серьезно должно задуматься и государство, и общество.

Список литературы

1. Белопольская В. В поисках новой документальности. На смерть героя // Искусство кино, 2011, № 9, с. 101–103.
2. Белопольская В. Клиническая жизнь // Искусство кино, 2005, № 11, с. 80–82.
3. Давыдова М. «Вышибающий “мурашку” катарсис». Обыденная кино-критика в социальных медиа // Искусство кино, 2012, № 11, с. 9–21.
4. Иванов В. «Документализм – единственное, что осталось в кино» // Искусство кино, 2010, № 12, с. 127–131.
5. Имеет ли Дос право на art // Искусство кино, 2010, № 12, с. 101–114.
6. Кинопроблемы.doc. Российское документальное кино как реальная драма // Искусство кино, 2009, № 4, с. 73–104.
7. Корнеев Р. Кинокритики с торрентов // Искусство кино, 2012, № 11, с. 5–8.
8. Луньков Д., Джулай Л. Увидим ли небо в алмазах? (постфестивальные диалоги) // Документальное кино эпохи реформаторства. – М.: Материк, 2001. – С. 104, 105.
9. Матизен В. Хомо шутинг // Искусство кино, 2011, № 9, с. 97–101.
10. Пушкин А.С. Полн. собр. соч. В 10 т., 2-е изд. – М.: Изд. Акад. наук СССР, 1958 – Т. 7, с. 159–160.
11. Сычев С. Документальная ложь // Искусство кино, 2011, № 9, с. 91–96.
12. Шариков А.В. В поисках общего методологического базиса теорий медиаобразования и информационной грамотности // Медиа- и информационная грамотность в обществах знания. – М.: МЦБС, 2013 – С. 122–129.

Светлана Михайловна Конюшенко,
*профессор кафедры педагогики и образовательных технологий
Балтийского федерального университета имени И. Канта*

О культуре доверия в сетевой образовательной коммуникации

В последние годы мы постоянно слышим о необходимости модернизации системы образования. Однако, на наш взгляд, процессы модернизации в образовании в настоящее время осуществляются уже без нашего участия. Вы спросите: как же так? Ответ простой. Процессы информатизации преобразуют среду образовательной деятельности. Обучающиеся все активнее используют возможности сетевой коммуникации в процессе обучения, и это, в свою очередь, заставляет педагогов внедрять в профессиональную деятельность методы и средства сетевого взаимодействия с опорой на средства Веб 2.0, т.е. осуществлять сетевую образовательную коммуникацию.

Инженерию современной сетевой образовательной коммуникации предстоит еще подробно анализировать, но уже на данном этапе можно представить результаты исследований зарубежных ученых. Так, в докладе «Будущее информационных, телекоммуникационных технологий и обучения в обществе знаний» рабочей группы Института перспективных технологических исследований (IPITS), который входит в число семи институтов Объединенного центра исследования Европейской Комиссии, основными технологическими тенденциями обучения в обществе, основанном на знании, являются:

- разработка и применение программного обеспечения с открытым контентом и открытым исходным кодом (например, Wikipedia);
- создание и внедрение программного обеспечения, дающего возможность неограниченного по объему и времени хранения цифровой информации;
- вебблоггинг, SMS и MMS;
- распространение подкастинга (видео и аудио) для мобильного использования учебной информации;
- увеличение количества сервисов Веб 2.0 для применения их в организации образовательного взаимодействия. [1]

Практически все представленные технологические тенденции обучения на сегодня активно реализуются в разных формах образования: формальной, неформальной или информальной. На наш взгляд, интерес представляет разработанная этими исследователями модель обучения будущего, основой которой стали возможности информационных и коммуникационных технологий. [2]

Авторы вводят понятие «Образовательные пространства» (Learning Spaces) «как способ охватить различные образы будущего в образовании», и тогда с точки зрения обучения выделяют два наиболее заметных отличия между видением места «Образовательных пространств» (Learning Spaces), «Общества интенсивного обучения» (Learning-intensive Society) и действующими традиционными основами обучения. Это: (а) отказ от технократического, иерархического и эксклюзивного подходов к обучению и формированию умений, и (б) маргинализация институционализованного учения. Это положение стало основой для представления механизма функционирования инфраструктуры обучения будущего через восемь необходимых, существенных свойств «Общества интенсивного обучения»:

1. «Персональные цифровые пространства» (Personal digital spaces) – это ядро образовательного пространства в 2020 году, записи результатов индивидуальных знаний. Они отражают то, что люди узнали, и то, что они обучались, – в определенное время и в определенных местах. В большинстве случаев персональный цифровой аккаунт знаний принадлежит и управляется отдельным кибергражданином (cybercitizen).
2. «Коммуникативные и социальные пространства» (Connecting and social spaces) – в них обучающиеся осуществляют обмен опытом и взаимодействия с другими сообществами и социальными сетями. Образовательное пространство доступно для всех и никто не находится в привилегированном положении. Главным фактором, определяющим возможность реализации такого пространства, является рост мобильных технологий и успех Веб 2.0 приложений.
3. «Пространства доверия» (Trusted spaces) – здесь люди могут легко проверить и оценить качество того, что и как они учат. Характер доверия тому, что и как человек учит, никогда не может быть абсолютным и хранимым в неизменном состоянии. Виды доверия, которые должны быть предусмотрены в образовательном пространстве, охватывают весь спектр материалов, процессов и результатов, которые составляют опыт обучения.
4. «Пространства мотивации и эмоциональности» (Motivating and emotional spaces) – образовательный процесс должен охватывать широкий спектр мотивов и эмоциональных состояний человека, давать простор для разнообразия мотивов и эмоций, которые являются одновременно причинами и следствиями обучения.
5. «Пространства управления, креативности/экспериментальности, открытости/ рефлексивности» (Controllable, creative/experimental, open/reflexive spaces) – управление процессом обучения должно регламентировать возможность по-разному, в разное время и изучать

различные дисциплины. Процесс обучения должен быть основан на принципах креативности, открытости и рефлексивности.

6. «Пространства оценивания и сертифицирования» (Evaluated and certified spaces) – сертификация обучения является одной из основных институциональных прорывов, т.к. достигается прозрачность и эффективность оценки знания, навыков и компетентности в процессе закрепления обучения.
7. «Пространство управления знаниями» (Knowledge management) – имеет все классические ингредиенты для решения управленческих задач: есть информация, есть возможность выбора и есть условия для экспертизы информации на соответствие выбору.
8. «Пространство инклюзивности» (Inclusive spaces) – характеризуется процессами развития предельно доступного образования для каждого человека, желающего учиться, подобно праву на получение гражданства. Любой человек имеет право быть учеником и получить актуальные и необходимые знания.

Предложенная модель позволит в новом ключе осуществлять инженерию образовательного пространства сетевой коммуникации в рамках международного проекта «Стимуляторы и ингибиторы культуры доверия в образовательных взаимодействиях, осуществляемых при поддержке современных информационных и коммуникационных технологий», который реализуется по программе ЕС FP7 – Люди (Мария Кюри). Феномен доверия в обучении необходимо исследовать в совокупности с особенностями персонификации субъектов, их мотивации, сертификации и оценки знаний, навыков и компетентностей, сформированных в процессе образовательной коммуникации.

В многочисленных научных исследованиях доверие рассматривается в основном как социально-психологическое явление. При этом различные аспекты проявления доверия в образовательной коммуникации как в отечественной, так и в зарубежной психологии и педагогике изучались обособленно, поскольку доверие многообразно связано с другими социально-психологическими явлениями. В наших исследованиях мы определяем понятие доверия как феномен, возникающий в процессе коммуникации людей и отражающий уровень влияния взаимодействующих субъектов друг на друга.

Привлечение внимания к проблеме культуры доверия в сетевой образовательной коммуникации обуславливается увеличением количества доступных средств Веб 2.0, которые можно объединить под названием социального программного обеспечения. Главное назначение этих средств заключается в содействии организации коллективных коммуникаций, в том числе и образо-

вательных. К ним относятся системы общественного использования медиаресурсов, блоги, wiki, социальные сети и др.

Исследование проблемы доверия было начато нами с анализа образовательной активности студентов в сетевой коммуникации. Для этого было проведено анкетирование 89 студентов гуманитарных факультетов. Результаты анкетирования позволили составить образ сетевой коммуникации для студентов.

Большинство студентов (68%) предпочитает получать достоверную информацию в Интернете, проводя в сети 3–6 часов в день. Обращение к сервисам Интернета в основном определяется необходимостью поиска информации (83%), общения с родственниками, друзьями, знакомыми в социальных сетях (72%), использования сетевых ресурсов для обучения в вузе (54%), развлечения (62%). Возможность получения образования в дистанционной форме реализуют всего 4% респондентов. Студенты осуществляют коммуникацию посредством социальных сетей (91%), общения по телефону (97%) и через электронную почту (36%).

Практически все студенты на вопрос: «Смогли бы вы успешно учиться без помощи Интернета?» ответили, что они не смогли бы учиться без доступа к ресурсам Сети (99%). Анализ ответов на вопросы о популярности тех или иных ресурсов Интернета показывает, что студенты чаще обращаются к электронным библиотекам (98%), базам данных (56%), к образовательным сайтам (48%). Студенты практически не осуществляют поиск информации в профессиональных форумах, по материалам научно-исследовательских конференций (8%).

Отвечая на вопросы по организации сетевого образовательного взаимодействия, студенты отметили, что в такой коммуникации лидером является преподаватель, а они готовы принимать в них участие, выполнять задания и представлять результаты обучения в Сети. Хотя ранее они отмечали свою активность в сетевом общении с друзьями и родственниками.

Подводя итоги анкетирования, можно сделать выводы. Во-первых, студенты доверяют ресурсам Сети и готовы к сетевой образовательной коммуникации. Во-вторых, они не представляют себе образовательную деятельность без сети Интернет, т.к. необходимые образовательные ресурсы в основном находят в Сети, через которую осуществляют обработку и передачу информации. Студенты особо отмечают, что за внедрением в обучение социального программного обеспечения будущее. В-третьих, у студентов отсутствует мотивация к организации доверительных отношений при сетевом образовательном взаимодействии со всеми другими субъектами образовательной деятельности. Не каждый студент готов к самоорганизации, ответственному выполнению заданий, к публичному представлению результатов своей учебной деятельности.

Поэтому в дальнейшем, с нашей точки зрения, важно установить компоненты культуры доверия при сетевой образовательной коммуникации по источнику, содержанию, мотивам.

Список литературы

1. The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society. – March 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/eu-r22218en.pdf> (дата обращения: 12.12.2014).
2. *Miller, R., Shapiro, H., Hilding-Hamann K.E.* School's Over: Learning Spaces in Europe in 2020: An Imagining Exercise on the Future of Learning. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC47412.pdf> (дата обращения: 12.12.2014).

Юлия Владиславовна Айгистова,
магистрант НИУ «Высшая школа экономики»

«Мультипликация в силу объективных условий, даже от нас не зависящих, становится или может в скором времени стать идеальным средством массовой коммуникации»

Федор Савельевич Хитрук, 1971

Особенности просмотра мультфильмов российскими детьми младшего дошкольного возраста

Жизнь вокруг нас меняется все стремительнее. Информационные технологии проникают в каждый дом и до неузнаваемости преобразуют не только мир взрослых, но и мир раннего детства. Еще лет 15 назад эта проблема не могла стоять так остро: детям младшего дошкольного возраста родители или воспитатели обычно читали книги с картинками и показывали диафильмы. Интернетом и мобильными устройствами в России пользовались менее 5% населения. Телевизор дети смотрели редко, тем более что широкой российской публике было доступно очень небольшое количество телеканалов, а вместе с ними и детских программ, ориентированных на дошкольный возраст. До 2001 года по всей стране принималась одна-единственная телепередача для дошкольников «Спокойной ночи, малыши!»¹⁴, пока она шла на канале ОРТ.¹⁵ А после ее изгнания с канала значительная часть населения лишилась и этой возможности.

Количество мультфильмов на телеканалах было не очень велико. В 1999 году их суммарное время показа по 14 крупнейшим телеканалам составляло в среднем 4% от объема вещания, но не все мультфильмы предназначались детям и тем более детям младшего дошкольного возраста. К тому же их далеко не всегда транслировали в удобное для семьи время, например, в 6 часов утра или даже поздно ночью, когда дети уже спали.

В последние годы ситуация стала кардинально меняться. В России появилось целое семейство платных детских телеканалов. Возникают все новые и новые информационные и технологические новшества, с помощью которых ребенок полутора-двух лет в состоянии самостоятельно включить себе мультфильм, и даже найти его в интернете, а родители сами предлагают своим детям для просмотра на DVD-плеерах массу анимационной продукции. В итоге, дети привыкают смотреть мультфильмы с очень раннего возраста, что, как

¹⁴ Была, правда, попытка внедрить зарубежные передачи для дошкольников, такие как «Улица Сезам» (США) и «Телепузики» (Великобритания). Но они не прижились на крупных российских телеканалах.

¹⁵ С 1 сентября 2002 года телеканал ОРТ стал называться «Первый канал».

известно, может наносить вред развитию психики ребенка. Очевидно, что в силу быстрого расширения информационного пространства, родители, даже если хотят, далеко не всегда не могут уберечь свое чадо от его воздействия.

Сегодня именно мультфильм создает аудиовизуальные образы, через которые ребенок начинает свой путь познания мира. И то, какие фильмы он смотрит, на всю жизнь могут определить его нравственные и культурные ориентиры. Однако исследования по просмотрам мультфильмов детьми дошкольного возраста в России крайне немногочисленны, и пока нет полной, объемной картины того, что и как смотрят младшие дошкольники. Замеры телесмотрения в семьях на автоматизированной основе в России ведутся с возраста 4 года, а подробной информации о телесмотрении до четырех лет попросту нет. Так же как и нет информации о пользовании дошкольниками интернетом и другими средствами для просмотра мультфильмов.

Указанные выше соображения привели к необходимости провести специальное эмпирическое исследование для выявления того, как сегодняшние российские дети младшего дошкольного возраста (до трех лет включительно) смотрят мультфильмы, с какого возраста и какие именно мультфильмы. Другими словами, **целью** исследования стало *изучить особенности потребления мультимедийного контента детьми младшего дошкольного возраста*. В исследовании использовался ряд методов, среди которых были: экспертные интервью со специалистами по детской и семейной психологии; массовый опрос 1500 родителей; специально разработанная методика, включавшая в себя комбинацию опроса 200 родителей по формализованному опроснику, их наблюдений за поведением своих детей с дальнейшим свободным описанием этих наблюдений и обсуждением полученных материалов на специальных родительских форумах в интернете. Исследование проводилось на факультете медиакоммуникаций Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в 2012–2013 учебном году. Было опрошено 1500 матерей 20-35 лет, имеющих детей до трех лет включительно. В комбинированной авторской процедуре приняли участие 200 детей в возрасте от двух с половиной до трех лет включительно. Результаты были представлены экспертам-психологам, которые дали свои комментарии.

Методологической основой исследования стала теория культурно-исторического развития психики Л. С. Выготского. Были также использованы теоретические положения, изложенные в работах известных отечественных психологов и педагогов, среди которых: В. М. Аллахвердов, Е. А. Аркин, Ю. Б. Гиппенрейтер, В. С. Мухина, В. Я. Романова и др. Кроме того, ряд опорных положений, касающихся проблем визуального восприятия, был взят из работ Р. Арнхейма.

Результаты исследования. Массовый опрос показал, что дети начинают смотреть мультфильмы с самого раннего детства (см. таб.1). Подавляющее

большинство родителей (72%) ответили, что их дети начинают смотреть мультфильмы с 1 года. До года уже активно смотрят мультфильмы 19% детей опрошенных родителей, а до полугода – 4%. При этом не нашлось ни одного респондента, который бы ответил, что их ребенок начал смотреть мультфильмы в возрасте от трех лет и старше.

Таблица 1

Возраст ребенка, начиная с которого происходит просмотр мультфильмов	Процент от числа ответов
До шести месяцев	4%
От шести месяцев до года	19%
От года до двух лет	72%
От двух до трех лет	5%

В опросе также выяснялось, сколько времени в среднем за день дети проводят за просмотром мультфильмов (см. таб.2). Чаще всего встречается ответ: «Смотрит от 30 до 60 минут в день», т.е. от получаса до одного часа (46%). При этом 39% отметили даже большее время – от 60 до 90 минут, а 6% отметили, что их дети смотрят мультфильмы более 90 минут в день.

Таблица 2

Время просмотра мультфильмов	Процент от числа ответов
Менее 30 минут в день	9%
30-60 минут в день	46%
60-90 минут в день	39%
Свыше 90 минут в день	6%

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) не рекомендует смотреть телевизор и другие электронные аудиовизуальные средства детям до трех лет – это просто вредно для формирующегося зрительного анализатора. Детям от трех до шести лет рекомендуется смотреть на электронный экран не более 30 минут в день. Но получается так, что никто в России не соблюдает эти рекомендации. Более того, их не просто не соблюдают, а нарушают с огромным превышением, несмотря на все предостережения специалистов. Психологи-эксперты прокомментировали данную ситуацию так: воздействие, которое оказывают медиапродукты на таких маленьких детей, в России еще практически не изучено. Можно делать выводы из каких-то знаний о детском восприятии из других областей, но уже сейчас резонно предположить, что слишком длительный просмотр негативно влияет на психику ребенка.

Таблица 3

На чем основан выбор мультфильмов	Процент от числа ответов
Мультфильмы, показываемые в передаче «Спокойной ночи, малыши!»	52%
Собственные предпочтения	27%
Предпочтения ребенка	11%
Советы знакомых + советы на форумах в интернете	10%

Родителей также просили ответить на вопрос: «На чем основывается Ваш выбор мультфильма для ребенка?» (см. таб.3). Оказалось, что подавляющее большинство родителей (52%) полностью доверяют подбор мультипликационного контента для своих детей передаче «Спокойной ночи, малыши!» Важно подчеркнуть, что все, относящееся к этой передаче, воспринимается родителями как априори хорошее, надежное, проверенное временем, хотя контент этой передачи уже давно совершенно новый. Более того, отвечая на вопрос о самых любимых мультфильмах своих детей, родители указывают, что из современной отечественной анимации дети в основном предпочитают смотреть сериалы, которые когда-либо показывали в передаче «Спокойной ночи, малыши!» Это: «Лунтик», «Маша и Медведь», «Фиксики», «Барбоскины», «Смешарики».

«Довольны ли Вы тем, что смотрят Ваши дети?» – такой вопрос также был в анкете. 63% респондентов ответили «нет, не довольны» против 12%, ответивших «да, довольны». Получается, что две трети опрошенных не одобряют выбор мультфильмов для просмотра своих детей, но не запрещают их смотреть. То есть, родители, отдавая дань традиции телесмотрения вечерней детской передачи «Спокойной ночи, малыши!», невольно приучили детей к контенту, который сами не любят. Опрошенные родители более всего доверяют советским мультфильмам, считая их эталоном художественной ценности, хорошего вкуса и высоких моральных устоев.

Какие типы мультфильмов смотрят дети? Использованная для анализа типология опиралась, во-первых, на критерий «отечественные / зарубежные мультфильмы», во-вторых, на критерий «современные мультфильмы / классика мультипликации», в-третьих, сериальные мультфильмы противопоставлялись полнометражным. Ответы на этот вопрос представлены в таблице 4.

Таблица 4

Типы мультфильмов, которые смотрят дети	Процент от числа ответов
Российские сериальные мультфильмы	24%
Российские полнометражные мультфильмы	3%
Отечественная классика мультипликации	18%

Зарубежные сериальные мультфильмы	16%
Зарубежные полнометражные мультфильмы	19%
Зарубежная классика мультипликации	20%

Оказалось, что шесть позиций, полученных на пересечении выделенных критериев, распределились более или менее равномерно, на каждый пришлось около 20%, за исключением одного – российских полнометражных мультфильмов. Лишь 3% респондентов отметили, что дети смотрят такие мультфильмы. При этом максимальное значение приходится на российские сериальные мультфильмы (24%). Если сложить позиции, связанные, с одной стороны, с отечественными, а с другой, – с зарубежными мультфильмами, то получается следующее соотношение: 55% ответов приходится на зарубежную мультипликационную продукцию и 45% – на отечественную.

В ходе исследования была также проведена следующая исследовательская процедура. Родителям, принявшим участие в массовом опросе, было предложено провести наблюдение за своими детьми по определенной методике. Согласились принять участие в данной процедуре 200 человек. Родители должны были наблюдать за поведением своих детей в процессе просмотра мультфильмов и после него. Далее родителям предлагалось описать в свободной форме поведенческие реакции своих детей. Для просмотра были отобраны два мультфильма, шедшие по телеканалам в период проведения данной процедуры. Первый – знаменитая советская мультипликационная трилогия Ф. С. Хитрука о Винни-Пухе, второй – современный мультсериал «Лунтик». С родителями было согласовано, что в день просмотра этих мультсериалов распорядок дня детей будет одинаковым, чтобы этот фактор не повлиял на результат исследования. Таким образом, 200 детей в возрасте от двух с половиной до трех лет посмотрели оба мультфильма, а их родители описали в свободной форме поведенческие реакции детей, как в процессе просмотра, так и после него. Результаты статистической обработки полученных данных приведены в таблице 5.

Оказалось, что одни и те же дети абсолютно по-разному реагировали на эти два мультфильма. «Лунтик», как правило, не вызывал у них активной реакции – 57% детей смотрели серию, по выражению одной из участниц исследования, «как зомби», потом же, когда родители спрашивали о чем был мультфильм, дети толком ничего не смогли сказать. При этом, более половины родителей отметили, что после окончания серии ребенок стал требовать смотреть этот мультсериал еще и еще. Как указывали мамы, такое происходило практически постоянно – на одной-двух, даже трех сериях просмотр не ограничивался. Были случаи, когда мамы, интуитивно чувствуя психологическую опасность, запрещали ребенку продолжать смотреть «Лунтик».

Таблица 5

Типы реакций детей в процессе просмотра выпуска мультфильма и после него	«Лунтик», процент от числа детей	«Винни-Пух», процент от числа детей
Выражал эмоции (смех, радость, грусть и др.)	23%	42%
Проявлял физическую активность (танцевал, хлопал и др.)	2%	9%
Комментировал происходящее на экране	14%	21%
Подпевал, позже повторял слова героев	4%	15%
Не проявлял никакой реакции	57%	13%

Просмотр же мультфильма о Винни-Пухе показал совсем другие результаты. Большинство детей смотрели фильм очень активно: 42% проявляли эмоции (смех, радость, грусть); 21% комментировали происходящее на экране; 15% подпевали, а после повторяли слова, фразы, выражения героев; 9% проявляли физическую активность (танцевали, хлопали в ладоши). Дети даже призывали взрослых присоединиться к просмотру, вместе спеть. После просмотра, 15% детей в тот же день в процессе общения с родителями вновь возвращались к мультфильму, вспоминая, что сказал герой. При этом после окончания серии лишь 7% детей потребовали продолжения мультфильма. И что любопытно, дети легко соглашались заменить просмотр чтением книги о Винни-Пухе.

В ходе исследования также было важно выявить ряд других моментов, касающихся просмотров мультфильмов младшими дошкольниками. Первое, каковы причины первого просмотра малолетних детей? Исследование показало, что в некоторых семьях дети начинают смотреть с 4-5 месяцев, то есть, как только научатся сидеть. Это, прежде всего, относится к тем семьям, где телевизор стоит в одной комнате с кроваткой ребенка. Не будет преувеличением сказать, что в таких семьях научиться сидеть, автоматически означает научиться сидеть перед телевизором. В этих семьях сами родители замечают, что телевизор сразу привлекает внимание ребенка, он начинает довольно быстро узнавать рекламу и заставки новостей.

Есть, правда, родители, которые, даже имея телевизор в одной комнате с ребенком, придумывают всевозможные выходы для того, чтобы оградить свое дитя от телевизора, например, записывают интересующие их телепередачи на DVD и смотрят их ночью в наушниках, когда малыш уснет. Многие заметили, что благодаря такой тактике поведения, сами стали меньше смотреть телевизор – запись передачи требует некоторых специальных направленных действий, которые «лень» предпринимать, если передача того не стоит. Признают,

что их жизнь «очистилась» от телевизора, благодаря появлению ребенка. Но у многих телевизор работает «фоном» практически круглосуточно. Встречаются семьи, где одновременно работает три (!) телевизора – на кухне, в родительской комнате и в детской.

Родители ведут себя по-разному, но многие, осознав возможность освободить себя от ребенка на некоторое время, начинают этим пользоваться. Вот ряд высказываний участниц исследования на эту тему:

- *«Мульты для меня – это как первая необходимость решить свои дела».*
- *«К сожалению, мультики нас выручают, т. к. не успеваю я с ними».*
- *«Да-да!!! Мульты – это плохо!!!! Мульты – это вредно!!!! Но что поделаешь? Когда нужно что-то сделать без них не обойтись, хоть тресни».*

Еще одна из самых распространенных причин – успокоить ребенка. Эта причина для просмотра парадоксальна. Американские исследователи выяснили, что мерцание экрана возбуждающе действует на психику ребенка, а быстрая смена картинок рассеивает внимание. Однако многие родители признаются, что специально сажают ребенка за просмотр, например, чтобы накормить его. Вот высказывание одной из участниц опроса, наиболее точно отражающее данную проблему: *«Нам год и пять месяцев, смотрим мультики с года. Включили, чтобы можно было спокойно накормить, хотя считаю это ошибкой, есть лучше не стал, а на мультики подсел».*

Таблица 6

Причины раннего просмотра мультфильмов	Процент от числа ответов
Просмотр детьми мультфильмов дает родителям возможность высвободить время для других занятий	43%
Позволяет успокоить, отвлечь плачущего, возбужденного ребенка	24%
Телевизор в семье работает непрерывно, фоном	18%
Телевизор включают старшие дети	9%
Телевизор включают другие члены семьи, гости (друзья)	6%

Массовый опрос 1500 родителей позволил оценить количественное соотношение причин раннего просмотра детьми мультфильмов (см. таб.6). Самая распространенная причина – стремление родителей высвободить себе время для

других занятий (43%). Вторая по величине позиция – успокоить, отвлечь плачущего, возбужденного ребенка (24%). Третья – непрерывно работающий фоном телевизор (18%), на который родители просто не обращают внимания, поскольку привыкли к такому стилю телепотребления. Нередко причиной становятся старшие дети, включающие самостоятельно телевизор и не думающие о том, что это вредно для младших (9%), а также другие члены семьи или гости (6%).

Другой важный момент, связанный с просмотрами мультфильмов детьми, затрагивал использование новейших информационно-коммуникационных технологий. Оказалось, что многие младшие дошкольники пользуются интернетом, причем, иногда совершенно бесконтрольно. Немаловажную роль в этом играют компьютерные элементы сенсорного управления. Если, например, с «мышкой» и «тачпадом» дети плохо справляются до определенного возраста, то с приходом в нашу жизнь новых устройств, таких как айфон, айпад и т.п., малыши справляются легче. Как указала одна из участниц исследования, ее дочка в возрасте 1,3 года *«в айпаде разбирается уже лучше, чем я. Знает, где ее папка, где мультики включить можно. В общем, все»*.

Дети постарше уже умеют набрать в строке поиска название мультфильма и загрузить страницу нужного сайта, где можно посмотреть мультфильм. А дальше ребенку разные онлайн-ресурсы предлагают еще и дополнительную мультпродукцию, например, сайт «Youtube.ru», который предлагает посмотреть еще подобные ролики (что предложат ребенку, остается только гадать – «Лунтик» в пошловатом переводе некоего Гоблина со сниженной лексикой – не самое страшное).

Еще один важный момент, который выяснялся в процессе исследования, – каковы способы родительского контроля младших дошкольников за мультипликационным контентом. Таблица 7 дает представление о распределении ответов на этот вопрос. Чаще всего родители включают специализированные детские каналы (27%) и создают подборку записей на DVD (25%). При этом четверть опрошенных родителей ответили, что вообще никак не контролируют просмотры своих детей.

Таблица 7

Способы родительского контроля за мультипликационным контентом	Процент от числа ответов
Включение специализированных детских каналов	27%
Использование специальных подборок записей на DVD	25%
Не контролируют	23%
Самостоятельная подборка контента («цензура»)	13%
Совместный просмотр с детьми	7%
Отключение интернета	5%

В исследовании также была предпринята попытка выяснить, что конкретно не нравится родителям в современной отечественной мультпродукции. Претензий оказалось много, и если использовать лексику респондентов, то обобщенно получается следующий набор: компьютерная технология изготовления современных отечественных сериалов *«примитивна»*; изображения какие-то *«деревянные»*, *«неестественные»*; цвета *«ужасны»*; озвучка *«безобразная»* – голоса *«неприятные»*; компьютерная музыка – *«дешевая»*. Вот характерная цитата из материалов исследования: *«Примитивная графика, кислотные цвета, тупые (местами даже дебиловатые) голоса и смешки героев. Прямая и очевидная цель всего этого великолетия – в зародыше убить вкус и чувство прекрасного у наших детей»*.

Анализ высказываний на родительских форумах привел к заключению, что в них присутствует какая-то странная, нездоровая тенденция – по отношению к новым мультсериалам родители часто используют *«наркоманскую»* лексику:

- *«...ого, кто это вас посадил....»*;
- *«...плотно подсели....»*;
- *«...не знаем, как теперь слезть...»*;
- *«я не знаю, что они сделали, но мой ребенок сидит на Лунтике. Я что только не творю, чтобы ее с него слезть...»*.

Складывается впечатление, что современные мультфильмы по отношению к детям выполняют наркотизирующую функцию, по крайней мере, так это звучит из уст родителей.

Еще одна проблема, активно обсуждаемая родителями, – мерчендайзинг, т.е. навязываемые современной индустрией товары, сопутствующие выходу мультпродукции. Дети уже с 2,5 лет активно просят родителей купить ту или иную вещь с изображением любимых героев. Родители отмечают, что бороться с этим невозможно, они потом сами привыкают к этим *«жутким»*, по их мнению, героям и сами же в итоге продолжают покупать книжки и разного рода товары с персонажами мультиков. Более половины опрошенных нами родителей, отметили, что у их детей постоянно появляются новые вещи с изображением какого-нибудь *«мультияшного»* героя. К тому же, 76% родителей отметили, что они сами используют героев для того, что бы заставить ребенка что-то сделать. В основном, это касается еды (многие привели в пример йогурт со *«смешариками»*).

Родителей также беспокоит, что у их детей после просмотра мультфильмов или рекламы возникают различные страхи. Вот одно из высказываний на эту тему: *«Дети бывают часто напуганы: «Ну погоди!» – волка ночью зовет, в «Пчелке Майя» испугалась шмеля – более не смотрим. Страх пионеров*

из «Чебурашки», зубастых волков и лисиц, Тревожная музыка пугает». Часто родители отмечают, что после просмотра мультфильмов дети долго не могут заснуть.

Опрос 1500 респондентов позволил дополнительно выявить количественные оценки ряда проблемных моментов, связанных с просмотрами мультфильмов и их качеством. Так, 67% респондентов фиксируют низкое качество как основную проблему современной отечественной мультпродукции. 63% родителей детей в возрасте от двух лет беспокоит, что их дети могут самостоятельно включать мультфильмы. Многие недовольны маркетинговым давлением на детей, что заставляет покупать разного рода товары с «любимыми» героями мультфильмов. 54% респондентов отметили, что их дети имеют дома такого рода товары. 34% родителей озабочены тем, что их дети предпочитают смотреть зарубежные мультфильмы, а не отечественные.

* * *

Итак, проведенное исследование показало, что сегодня возраст аудитории, потребляющей анимационную продукцию, прежде всего, по телевидению, критично низок – это дети в возрасте от 6 месяцев, несмотря на рекомендации ВОЗ не разрешать детям до трех лет вообще смотреть телевизор. Воздействие, которое оказывают медиапродукты на таких маленьких детей, практически не изучено, и потому неясны долгосрочные последствия такой практики.

При столь активном детском просмотре, родители недовольны тем, что именно смотрят их дети. Тем не менее, они не запрещают детям смотреть мультфильмы. Родители, ориентируясь на стереотипы своего собственного поведения в детстве, теперь уже своим детям регулярно включают «вечернюю сказку», контент которой сами не любят, но отучить детей теперь уже не в силах.

Комплексное исследование, проведенное среди родителей, подтвердило существующий спрос на анимацию для детей младше трех лет. На данный момент он удовлетворяется за счет либо специально разработанного контента иностранного производства, либо не предназначенного для этого возраста контента. Отечественной мультпродукции оказывается явно недостаточно. В результате дети, привыкшие к зарубежным, в основном американским мультфильмам, не смотрят отечественные – им не нравится. Родители неохотно соглашаются на западный контент, желая привить ребенку культурные ценности родной страны.

Многие родители, сравнивая нынешние российские и «старые добрые» советские мультфильмы, озабочены отсутствием современной высокохудожественной продукции для детей, понимая, что «потребительство» вытравливает смысл и художественную ценность из анимационной продукции.

Исследование также отчетливо продемонстрировало, что проблема, о которой сейчас многие говорят в отношении подростков, – бесконтрольного просмотра интернета – актуальна и для совсем маленьких детей.

Использованная литература:

1. Аллахвердов В.М. Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. – СПб.: ДНК, 2001.
2. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы (в двух частях) /Под ред. А. В. Запорожца и В. В. Давыдова. – М.: Издательство «Просвещение», 1968.
3. Арнхейм Р. Визуальное мышление // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. – Душанбе, 1971. (Электронная версия) URL: <http://www.glazychev.ru/books>.
4. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М., Прогресс, 1974. Электронная версия на сайте: <http://www.glazychev.ru/books>.
5. Выготский Л.С. Детская психология. // Собр. соч.: В 6 т. М., 1984 Т. 4/
6. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка. – Педология, 1928. (электронная версия) URL: http://www.koob.ru/vigodsky_v_1/.
7. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987.
8. Гиппенрейтер Ю.Б. Романова В.Я. Психология внимания. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: АСТ, 2008.
9. Гиппенрейтер Ю.Б. Романова В.Я. Психология памяти. – 3-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: АСТ, 2008.
10. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. (электронная версия) URL: <http://www.vipstudent.ru/index.php?q=lib&r=16&id=1198602835&p=2>
11. Собкин В. С., Казначеева К. Н., Иванова А. И. Дошкольник у телеэкрана: мнение родителей // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXIV / Под ред. В.С.Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2010. – С. 83–97.

МЕДИЙНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ В РОССИИ: ДОРОГА В БУДУЩЕЕ

Итоговый документ Всероссийской научно-практической конференции «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе»

Москва, 24–27 апреля 2013 г.

Всероссийская научно-практическая конференция «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе» была организована в Москве 24–27 апреля 2013 г. Министерством культуры Российской Федерации, Министерством связи и массовых коммуникаций Российской Федерации, Федеральным агентством по печати и массовым коммуникациям, Российским комитетом Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и Межрегиональным центром библиотечного сотрудничества при участии Национального исследовательского университета – Высшей школы экономики и Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова.

Конференция объединила 130 участников – представителей органов власти, ведущих ученых и практиков в сфере образования, науки, СМИ, информационно-библиотечного дела, заинтересованных в продвижении медийной и информационной грамотности в России на различных уровнях в сферах образования, науки, культуры, СМИ, коммуникации, а также среди широкой общественности.

Проведение конференции было направлено на интеграцию усилий всех заинтересованных сторон, на выявление приоритетных областей и определение политических и профессиональных стратегий в сфере продвижения медийной и информационной грамотности.

Участники Конференции пришли к общему мнению о том, что:

- В современном мире в качестве стратегически важных ресурсов выступают информация и знания, а возможность иметь к ним доступ, адекватно оценивать, использовать, создавать и распространять их позволяет гражданам максимально пользоваться благами информационного общества.

-
- Современные медиа являются не только средствами коммуникации, но и мощными инструментами образования, социализации и участия в общественной жизни. Это обуславливает потребность в активном и осознанном формировании медиа- и информационной грамотности населения. Данное новое направление деятельности сегодня активно и целенаправленно развивается во многих странах мира и все больше осознается как ключевое условие реализации прав граждан, получения качественного образования, усиления социальной интеграции и сокращения разрыва между информационно бедными и информационно богатыми группами и слоями населения, странами и регионами мира.
 - Как и в большинстве других стран, в России на протяжении долгого времени сферы информационной грамотности и медиаобразования развивались параллельными путями, профессиональные коммуникации между представителями различных секторов практически отсутствовали. Общий понятийный аппарат не сформирован, налицо терминологическая разногласия. Так, под направлением деятельности, условно называемым «информационная подготовка», понимается развитие различного рода знаний, умений, навыков, компетенций – библиотечно-библиографической грамотности, культуры чтения, информационной грамотности, информационной культуры, информационной компетентности, компьютерной грамотности, интернет-грамотности, компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и т.п. Целью медиаобразования в рамках разных подходов называют формирование аудиовизуальной грамотности, визуальной грамотности/культуры, медиаграмотности/медиакомпетентности, экранной культуры, видеокультуры, киновидеокультуры, фотографической культуры, медиакультуры и т.д.
 - В России проблемам медиа- и информационной грамотности уделяется недостаточное внимание, не сформирован комплексный подход к решению этих проблем.

Обязательная информационная подготовка понимается неоправданно узко и сводится в образовательных учреждениях всех уровней образования к курсу «Информатика и ИКТ», в рамках которого формируются лишь навыки компьютерной грамотности. При этом не решаются задачи формирования умений и навыков по ориентации в информационных массивах, освоения методов критического анализа и аналитико-синтетической переработки информации, самостоятельной подготовки информационных продуктов.

Медиаобразование не является обязательным и проходит в основном в учреждениях системы дополнительного образования детей.

Информационное просвещение граждан России реализуют библиотеки всех типов. Эта работа осуществляется в инициативном порядке и включает обучение алгоритмам поиска в традиционной и электронной информационной среде, освоение навыков навигации в интернет-ресурсах, овладение компьютерной и ИКТ-грамотностью.

Положительным можно считать тот факт, что с 2012 г. в школьных библиотеках России введена новая должность педагога-библиотекаря, в обязанности которого входит формирование информационной культуры личности.

- Понимание необходимости перехода к единой концепции медиа- и информационной грамотности, продвигаемой на международном уровне ЮНЕСКО, лишь начинает возникать в нашей стране.

Участники Конференции согласились с пониманием интегративного термина «медиа- и информационная грамотность», сформулированного в Московской декларации о медиа- и информационной грамотности (2012 г.), и при этом договорились использовать в дальнейшем следующее его написание на русском языке – «медийно-информационная грамотность»:

1. медийно-информационная грамотность – это совокупность знаний, установок, умений и навыков, которые позволяют получать доступ к информации и знаниям, анализировать, оценивать, использовать, создавать и распространять их с максимальной продуктивностью в соответствии с законодательными и этическими нормами и с соблюдением прав человека;
2. медийно-информационная грамотность выходит за рамки владения коммуникационными и информационными технологиями и включает в себя навыки критического мышления, осмысления и интерпретации информации в различных областях профессиональной, образовательной и общественной деятельности;
3. медийно-информационная грамотность предполагает умение работать с любыми источниками информации (устными, письменными, аналоговыми и электронными/цифровыми), а также со всеми видами и типами информационных ресурсов.

Проанализировав текущую ситуацию в России, Конференция сделала вывод о том, что:

- необходимо вынести вопросы надлежащей подготовки граждан России к жизни в условиях информационного общества на повестку дня в политической, образовательной, научной, культурной и масс-медийной сферах;

-
- необходимы срочные меры по упорядочению ситуации: активная работа по формированию эффективной государственной политики и концепции развития просвещения и образования в данной сфере, поддержка соответствующей научно-исследовательской и практической деятельности;
 - обучение медийно-информационной грамотности в нашей стране должно осуществляться исключительно компетентными специалистами. В этой связи необходима разработка надежной процедуры подготовки и аттестации преподавателей;
 - необходимо уделить внимание теоретическому и практическому обеспечению интеграции медийно-информационной грамотности в образовательные программы, включающему внедрение компонента медийно-информационной грамотности в Федеральные государственные образовательные стандарты общего среднего, среднего специального и высшего профессионального образования, разработку учебных программ, методических пособий, а также соответствующих стандартов и индикаторов для тех, кто будет учить, и для тех, кто будет обучаться.

Участники Конференции считают, что продвижению и развитию медийно-информационной грамотности в России препятствуют:

- отсутствие в нашей стране целостной государственной информационной политики, неотъемлемой частью которой являлось бы формирование медийно-информационной грамотности;
- отсутствие в профессиональных средах согласия в понимании сущности и целей информационного и медиаобразования;
- низкий уровень развития инфраструктуры информационной подготовки и медиаобразования;
- стихийность и необязательность информационного и медиаобразования в образовательных учреждениях России;
- дефицит квалифицированных специалистов;
- дефицит качественных научных и учебно-методических изданий, необходимых для медийно-информационного просвещения и образования граждан.

Принимая во внимание вышесказанное и опираясь на положения Московской декларации о медиа- и информационной грамотности (2012), участники Всероссийской конференции «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе» обращаются со следующими предложениями:

к Правительству Российской Федерации – поручить федеральным органам исполнительной власти и рекомендовать органам власти субъектов Российской Федерации:

- включить вопросы медийно-информационной грамотности в качестве неотъемлемой составной части в документы, определяющие политику в сфере образования, коммуникации и информации, науки и культуры, а также политику развития информационного общества;
- инициировать и поддерживать научные исследования и разработку образовательных программ в сфере медийно-информационной грамотности;
- принять меры по обеспечению осведомленности об актуальности и содержании вопросов медийно-информационной грамотности в подведомственных учреждениях;
- организационно и материально поддерживать инициативы по медийно-информационному просвещению и соответствующей подготовке населения, выдвигаемые университетами и другими образовательными организациями, общественными организациями, библиотеками и иными заинтересованными сторонами;
- определить федеральные и, соответственно, региональные органы исполнительной власти, ответственные за продвижение и развитие медийно-информационной грамотности населения;
- создать межведомственную комиссию, включающую специалистов из различных предметных областей, с целью разработки стандартов и индикаторов медийно-информационной грамотности для различных профессиональных, возрастных и других групп населения.

к Министерству связи и массовых коммуникаций:

- разработать предложения о государственной политике в области продвижения медийно-информационной грамотности граждан;
- включить в планы мероприятий по реализации Государственной Программы Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)» разделы, посвященные формированию медийно-информационной грамотности;
- включить в профессиональные всероссийские и региональные конкурсы журналистов и СМИ отдельную номинацию, посвященную реализации медиаобразовательной миссии журналистики.

**к Министерству образования и науки и Министерству культуры
Российской Федерации:**

- внедрить компонент медийно-информационной грамотности в Федеральные государственные образовательные стандарты общего среднего, среднего специального и высшего профессионального образования;
- уделить особое внимание подготовке специалистов-преподавателей в сфере медийно-информационной грамотности;
- обеспечить целевой набор в вузах культуры и искусств, ведущих подготовку педагогов-библиотекарей высшей квалификации для школьных библиотек России.

**к руководству образовательных организаций и институтов
переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров:**

- разработать специальные образовательные программы по медийно-информационной грамотности для различных категорий педагогических работников (руководители образовательных учреждений, учителя-предметники, классные руководители, методисты, школьные библиотекари и т.д.);
- включить компоненты медийно-информационной грамотности в образовательные программы и курсы обучения по широкому спектру предметной направленности.

**к специалистам, вовлеченным в деятельность по формированию
компьютерной, электронной, информационной грамотности,
продвижению медиаобразования и их отдельных компонентов:**

- опираться в своей деятельности на комплексный подход к пониманию медиа- и информационной грамотности.

Медийно-информационная грамотность в России: дорога в будущее

Составители: *Е. И. Кузьмин, И. В. Жилавская, Д. Д. Игнатова*
Редактор: *И. В. Жилавская*
Корректор: *Е. Г. Сербина*
Компьютерная верстка: *И. М. Горюнов*
Ответственный за выпуск: *С. Д. Бакейкин*

Издатель:
Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества (МЦБС)
105066, г. Москва, 1-й Басманный пер., д. 2а, стр. 1
Тел./факс: +7 (499) 267-3334
E-mail: mcbs@mcbs.ru

Подписано в печать 31.01.2015г.
Формат 60x90 1/16
Печ. л. 14,5
Тираж 500 экз.