

Московский педагогический  
государственный университет



И. В. Жилавская

# СИСТЕМНЫЕ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ РОССИЙСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

монография

Москва 2021

Министерство просвещения Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Московский педагогический государственный университет»



И. В. Жилавская

СИСТЕМНЫЕ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ  
ТРАНСФОРМАЦИИ РОССИЙСКОГО  
МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

*Монография*

МПГУ  
Москва • 2021

УДК 37.011  
ББК 74.044  
Ж72

DOI: 10.31862/9785426310438

**Рецензенты:**

**М. В. Шкондин**, доктор филологических наук,  
профессор Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова  
**Т. Н. Владимирова**, доктор педагогических наук,  
проректор Московского педагогического государственного университета

**Жилавская, Ирина Владимировна.**

Ж72 Системные и институциональные трансформации российского медиаобразования : монография / И. В. Жилавская. – Москва : МПГУ, 2021. – 368 с. : ил.

ISBN 978-5-4263-1043-8

В монографии дается широкая картина тех изменений, которые происходят в системе медиаобразования в условиях глобальных социальных и технологических трансформаций. Речь идет об изменениях в теоретико-методологических основах медиаобразования – ключевых концепциях, теориях и моделях данного вида образования и, как следствие, в принципах и подходах, направлениях и структуре медиаобразования. Значительное место уделяется системным и институциональным трансформациям, а также новым методам формирования медиаобразовательных программ.

Книга адресована студентам бакалавриата и магистратуры, которые обучаются на профильных и непрофильных направлениях подготовки, а также всем, кого интересует тема медиаобразования и медийно-информационной грамотности.

**УДК 37.011**  
**ББК 74.044**

**ISBN 978-5-4263-1043-8**  
**DOI: 10.31862/9785426310438**

© МПГУ, 2021  
© Жилавская И. В., 2021

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>ОТ АВТОРА .....</b>	<b>5</b>
------------------------	----------

## **ГЛАВА 1.**

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ .....8**

1.1. ТЕОРИЯ ВСЕОБЩИХ МЕДИА КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ОСНОВА МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ .....	8
1.2. ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ: ОСОБЕННОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И КОРПУС ПРОИЗВОДНЫХ ПОНЯТИЙ .....	20
1.3. ВЕДУЩИЕ КОНЦЕПЦИИ, ТЕОРИИ И МОДЕЛИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ .....	48
1.4. КОММУНИКАЦИОННАЯ КОНЦЕПЦИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ....	64
1.5. НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ .....	82

## **ГЛАВА 2.**

### **РОССИЙСКОЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ**

#### **КАК СИСТЕМА И СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ.....100**

2.1. СИСТЕМНЫЕ АСПЕКТЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ .....	100
2.2. ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ РОССИЙСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ .....	120
2.3. СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ .....	145
2.4. СПЕЦИФИКА НАЦИОНАЛЬНОЙ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ .....	157

## **ГЛАВА 3.**

### **ТРАНСФОРМАЦИИ В ЦЕЛЕПОЛАГАНИИ**

#### **И РЕЗУЛЬТАТАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО**

#### **РОССИЙСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ.....182**

3.1. ИЗМЕНЕНИЕ ЦЕЛЕВЫХ УСТАНОВОК СОВРЕМЕННОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ .....	182
3.2. РАСШИРЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП, НА КОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНО МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ .....	190
3.3. МЕДИЙНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ.....	214

## **ГЛАВА 4.**

### **ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ**

#### **СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ..... 243**

- 4.1. РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСНОЙ МОДЕЛИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ:  
КВАНТОВО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД .....243
- 4.2. СОДЕРЖАНИЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ: ЗНАЧЕНИЕ  
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА .....258
- 4.3. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА МНОГОУРОВНЕВОСТИ  
СИСТЕМЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ .....280
- 4.4. РОЛЬ И МЕСТО ЖУРНАЛИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В РАЗВИТИИ РОССИЙСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ .....301

#### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....320**

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....323**

## ОТ АВТОРА

Современное медиапространство представляет собой комплекс сложных систем, связь между которыми осуществляется с помощью различных средств коммуникации. Эти средства мы называем медиа. Они выделяются в особый комплекс подсистем, объединенных общими функциональными особенностями, обеспечивающими взаимодействие всех участников информационных отношений.

Интеграционный характер медиа способствует развитию таких областей знаний, как медиакультура, медиапсихология, медиафилософия, медиаграмотность, медиаобразование и т.д. Все они в настоящее время претерпевают существенные изменения, связанные с различными факторами технологического, политического, экономического характера.

Мы представляем вниманию читателей анализ трансформации системы медиаобразования как одной из наиболее чувствительных к глобальным изменениям, происходящим в обществе.

Актуальность изучения данных трансформаций обусловлена несколькими причинами.

Во-первых, в силу смысловой перегруженности уточнения требует сам термин «медиа», по поводу которого исследователи ведут непрекращающиеся дискуссии<sup>1</sup>. Постоянно расширяющееся медиапространство побуждает ученых и практиков вновь и вновь обращаться к теории медиа, которая сегодня

<sup>1</sup> Медиа: между магией и технологией / Под ред. Н. Сосна, К. Федоровой. Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2014; Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академ. проект, 2006; Мельник Г.С., Мисонжников Б.Я. Тактические медиа: социальные приоритеты и прагматика текста // Гуманитарный вектор. 2014. № 4 (40). С. 104–109; Минаева И. Теория медиа. Вдоль книжной полки // Русский журнал. 2015. № 6. URL: <http://www.russ.ru/Mirovaya-povestka/Teoriya-media> (дата обращения: 23.01.2021); Савчук В.В. Медиафилософия. Приступ реальности. СПб.: Изд-во РХГА, 2013; Смеюха В.В. Медиаатизация общества: проблемы и последствия // Научные ведомости Белгородск. гос. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. Филология. Журналистика. Педагогика. Психология. 2015. № 18 (25). С. 38–42; Черных А.И. Медиа и демократия. М.: Университетская книга, 2011; Шариков А.В. О необходимости реконцептуализации медиаобразования // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций. М.: Российский ин-т культурологии, 2012. С. 243.

представляет собой живописную палитру нормативных теорий массовой коммуникации. При этом за пределами традиционного дискурса остается огромный массив разного рода немассовых медиа, которые существенно влияют на формирование медиаграмотности человека и всю систему медиаобразования.

Во-вторых, в ситуации нарастающей неопределенности<sup>2</sup>, в условиях постоянных модификаций в системе медиа исследователи неизбежно оказываются в состоянии перманентного пересмотра теоретических основ медиаобразования. Само определение понятия представляет собой, скорее, точку пересечения индивидуальных интересов, чем логически выстроенную и непротиворечивую концепцию.

Обилие трактовок создает серьезные трудности в этой сфере исследований. Еще вчера казавшиеся убедительными, уходят в небытие устаревающие идеи, иные, наоборот, получают развитие, на смену сложившимся представлениям приходят новые, которые требуют более глубокого обоснования и аргументации.

При этом уже сейчас очевидно, что и новое знание заключает в себе внутреннюю нестабильность в связи со стремительно меняющимся миром.

В-третьих, в первой четверти XXI в. в результате разворачивающейся на наших глазах информационной революции в мире происходят колоссальные изменения в технологическом укладе жизни, во взаимодействии политических систем, в восприятии человеком окружающей действительности. Беспрецедентным вызовом системе образования стал обрушившийся на человечество вирус COVID-19, который привел в движение дремавшие до поры внутренние резервы цифровизации. Он запустил механизмы дистанционной коммуникации, инфодемии, новой этики.

---

<sup>2</sup> Сиберт С., Шрамм У., Питерсон Т. Четыре теории прессы. М.: Нац. ин-т прессы: Вагриус, 1998; McQuail D. Challenges for Communication Theory in the 21st Century // Changing Media and Communications / Ed. by Y. Zassoursky and E. Vartanova. Moscow: IKAR: Faculty of Journalism, 1998; Бакулев Г.П. Массовая коммуникация: западные теории и концепции. М.: Аспект Пресс, 2005 и др.

В этих условиях наблюдается существенное противоречие между теоретическими основами медиаобразования, сформировавшимися в индустриальном обществе, традиционными практиками, которые обеспечивают текстоцентрический подход к медиаобразованию, и современными представлениями о функционировании медиа, новыми коммуникационными стратегиями и, соответственно, новыми стратегиями медиаобразования. Это внутреннее противоречие дает мощный импульс к развитию и формированию современной системы медийного образования, соответствующей тем глобальным изменениям, которые происходят сегодня в обществе.

Предлагаемая вниманию читателей монография явилась результатом многолетних размышлений автора над тем, какое место занимает человек в современном медиапространстве, что связывает его с другими людьми и со всем обществом в целом, кто и что оказывает воздействие на личность и заставляет ее совершать определенные поступки. Медийное образование помогает ответить на эти вопросы.

Конечно, оно не панацея. Мы предлагаем всего лишь иной угол зрения, который позволяет увидеть мир таким, каким вы его раньше не видели, либо не замечали, либо не хотели замечать. Это новый ракурс видения всего происходящего со всем миром и с каждым из нас.

*Ирина Жилавская*



## ГЛАВА 1

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

– *А вы можете в двух словах объяснить, что такое медиаобразование?* Этот вопрос часто звучит на встречах с педагогами, руководителями системы образования, депутатами, представителями различных министерств, журналистами, общественными деятелями, простыми гражданами.

– *Медиаобразование – это же что-то очень важное, но не совсем понятное...*

– Если в двух словах, то это «медиа» и «образование». И если с образованием все более или менее понятно, то вот с медиа – совсем не понятно, сложно, запутанно, хитроумно, пугающе неоднозначно.

### 1.1. ТЕОРИЯ ВСЕОБЩИХ МЕДИА

#### КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ОСНОВА МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Фундаментальным в концепции медиаобразования является понятие «медиа», которое на протяжении длительного времени своего употребления претерпевало значительные изменения. Неоднозначность смыслов, вкладываемых в это слово, порождает те вариации в трактовке понятия «медиаобразование», которые в свою очередь формируют его различные направления.

Слово «медиа» (мн. число от лат. *medium* – средство, посредник) в русском языке сегодня стало весьма распространенным, однако и теоретиками, и практиками оно истолковывается по-разному. Как отмечает И.М. Дзялошинский, в русском языке есть словесные оболочки, звучащие как «медиа», но смыслы, возникающие при их использовании, вероятнее всего, неадекватны тем глубинным смыслам, которые привязаны к этому понятию в латинской культуре<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Дзялошинский И.М. Концептуальные модели гражданских коммуникаций // Гражданские коммуникации и гражданское общество. М.: [б.и.], 2009. С. 44.

Согласно одному из наиболее полных онлайн-словарей Рунета «Мультитран», который содержит более 5 млн терминов на более 20 языках мира, слово «*media*» имеет многочисленные смысловые вариации, сохраняя первоначальное значение срединности, посредничества. В частности в английском языке слово «*media*» в соответствии с различными областями знаний употребляется как «дискуссионные площадки» (общ.); «средняя оболочка стенки кровеносного сосуда» (анатом.); «средства массовой информации, реклама» (бизн.); «интерактивное оборудование» (образ.); «среда, наполнитель» (хим.); «среднепрожаренное мясо» (кулинар.); «аудиовизуальная продукция» (кино); «срединный согласный» (лингв.); «средства коммуникации» (науч.); «представитель среднего класса» (разг.) и т.д.<sup>4</sup>

Наиболее часто слово «*media*» встречается в таких сферах деятельности, как реклама – 252, СМИ – 250, телекоммуникации – 194, вычислительная техника – 150; в военной терминологии – 126, программировании – 105, медицине – 79, интернете – 84, политике – 56, деловой лексике – 55, энергетике – 45 и проч. Всего слово «медиа» встречается в 256 тематиках.

В немецком языке «*media*» более употребимо в таких областях знаний, как аэродинамика, техника, химия, электроника; во французском языке – в рекламе, СМИ, образовании; в испанском языке «*media*» чаще встречается в разговорном языке – 146, а в итальянском – в области финансов и экономике: 144 и 118 соответственно. Все это свидетельствует о том, что массово распространившееся представление о том, что толкование слова «медиа» сводится исключительно к понятию «средства массовой информации» или «средства массовой коммуникации», представляется не вполне оправданным.

В Средневековье со словом «медиум» были связаны такие понятия, как «маг», «волхв», «оракул», «жрец», «колдун», «шаман». В XVI в. в английском языке оно служило для обозначения людей, которые являлись связующим звеном между мирами.

<sup>4</sup> Мультитран. URL: <http://www.multitrans.ru/c/m.exe?a=5&s=searches> (дата обращения: 12.07.2020).

В XVII в. это понятие переключалось в язык философии и трактовалось как «среда», «эфир», «сфера», например: «*To the Sight three things are required, the Object, the Organ, and the Medium*»<sup>5</sup> или «*Expressed by the Medium of Words*»<sup>6</sup>.

В XVIII в. понятие «медиа» начинают использовать применительно к появившимся газетам, например: «*I wished to be one of those who would have the honour and happiness of announcing those Great events to the public through the Medium of a Newspaper*»<sup>7</sup>. Тогда же благодаря усилиям историков и философов эпохи Просвещения возникла новая научная дисциплина – медиевистика (*medieval* – англ.), как раздел исторической науки о европейском Средневековье<sup>8</sup>. В свое время больших успехов в изучении средневековой культуры добилась советская медиевистика<sup>9</sup>.

Особый расцвет медиа получают в эпоху технологической революции, в период изобретения электрических средств коммуникации. С середины XIX в. под медиа понимается процесс распространения сообщений с помощью технических средств связи (электрические медиа – телеграф, радио, телефон).

Весь XX в. проходит под знаком СМИ, СМК и понятие «медиа» тесно связывается с массовой коммуникацией, вплоть до того, что различия между медиа и массмедиа становятся почти неуловимыми. К этому следует добавить, что быстрый рост информационных каналов в 1990-е гг. приводит к тому, что в языке возникает тенденция к постепенному замещению нормативного множественного числа «медиа» средним родом и единственным числом («интерактивное медиа»; «федеральное, региональное медиа»; «традиционное медиа»).

<sup>5</sup> *Democritus Junior* (Robert Burton) (1621) *The Anatomy of Melancholy*. Project Gutenberg's. URL: <https://www.gutenberg.org/files/10800/10800-h/10800-h.htm> (accessed: 12.07.2020).

<sup>6</sup> *Sir Francis Bacon* (1605). *Of the Proficiency and Advancement of Learning, Divine and Human*. URL: <https://oll.libertyfund.org> (дата обращения: 12.07.2020).

<sup>7</sup> To James Madison from Philip Freneau, 20 May 1795. The National Archives and Records Administration (NARA). URL: <https://founders.archives.gov/documents/Madison/01-16-02-0010> (дата обращения: 05.03.2017).

<sup>8</sup> *Williams R.* *Keywords: a vocabulary of culture and society*. Revised edition. N. Y.: Oxford University Press, 1985. P. 207.

<sup>9</sup> Медиевистика как историческая наука // История средних веков: В 3 ч. Ч. 1 / Под ред. В.А. Федосика, И.О. Евтухова. Минск: БГУ, 2008. С. 46–61.

В цифровую эпоху, когда происходит медиатизация всех областей нашей жизни – политики, экономики, культуры, частной сферы, термин «медиа» стал широко употребляться. Неслучайно в XXI в. мы вновь возвращаемся к идее всеобщности медиа, которые становятся глобальным системообразующим фактором всех информационных отношений. В настоящее время это понятие интегрировано в такие науки, как социология<sup>10</sup>, психология<sup>11</sup>, филология<sup>12</sup>, культура<sup>13</sup>, лингвистика<sup>14</sup>, экология<sup>15</sup>, педагогика<sup>16</sup> и др.

Американский медиавед Д. Рашкофф констатирует, что «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,

<sup>10</sup> Коломиец В.П. Медиа социология: теория и практика: Моногр. М.: Восход-А, 2014.

<sup>11</sup> Пронин Е.И., Пронина Е.Е. Медиапсихология: новейшие информационные технологии и феномен человека // Общественные науки и современность. 2013. № 2. С. 151–161; Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология. Основные принципы. Харьков: Изд-во гуманитарного ун-та, 2007; Жижина М.В. Медиапсихология: исторический экскурс в становление научной дисциплины // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. № 4. С. 10–19; Невская О.Ф. Медиапсихология и медиаэтика: Моногр. Красноярск: Сибирский юрид. ин-т МВД России, 2008.

<sup>12</sup> Чернявская В.Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. М.: Директ-Медиа, 2014.

<sup>13</sup> Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академ. проект, 2006; Кириллова Н.Б. Медиаэтика: Моногр. 3-е изд., доп. М.: Академ. проект, 2015.

<sup>14</sup> Язык современной публицистики: Сб. ст. 2-е изд., испр. / Сост. Г.Я. Солганик. М.: Флинта: Наука, 2007.

<sup>15</sup> Дзялошинский И.М. Экология медиасреды: этические аспекты: Моногр. М.: АПК и ППРО, 2016; Сколари К. История медиаэкологии. URL: <http://osvita.mediasapiens.ua/material/2458> (дата обращения: 12.02.2021); Сталдер Ф. Экология информации: системный подход к медиасреде. URL: <http://media-ecology.blogspot.com/2011/04/blogpost.html> (дата обращения: 11.02.2021); Степанов В. Наука медиаэкология: понятие, предмет, объект, уровни. URL: [http://media-ecology.blogspot.ru/2011/02/blogpost\\_19.html](http://media-ecology.blogspot.ru/2011/02/blogpost_19.html) (дата обращения: 11.02.2021).

<sup>16</sup> Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах: научно-методическое издание. М.: Директ-Медиа, 2013.

компьютерные сети, видеоплееры и домашние “шоппинг-клубы”. Будучи более протяженными, чем бесконечная лента железных дорог, автомобильных шоссе и авиатрасс, наши медиасети смогли достичь и затронуть каждого»<sup>17</sup>.

В последние годы и российские исследователи заговорили о «медиатизации общества». Например, Н.Б. Кириллова отмечает, что все смысловое богатство «медийности» как важнейшей категории современного образа жизни не может быть втиснуто в узкую схему банального посредничества, поскольку «<...> медиа – это не просто средство для передачи информации, это целая среда, в которой производятся, эстетизируются и транслируются культурные коды»<sup>18</sup>.

Согласно трактовке В.В. Савчука, «все, что “дается” нам в восприятии, коммуникации и познании, – дается в медиа»<sup>19</sup>. Медиафилософы Санкт-Петербургской научной школы формулируют современный концепт медиареальности как «все есть медиа или *media ergo sum*»<sup>20</sup>. Российский исследователь в области стратегий развития территорий С.Э. Зуев подчеркивает, что «как невозможно себе представить современный мир без гравитации, так невозможно представить себе современный мир без пронизывающих его линий силы, которые создают информационные потоки <...> и если мы не сводим медиа к средствам массовой информации, то говорим о коммуникационных платформах и технологиях общения»<sup>21</sup>.

Клаус Брун Дженсен (*Klaus Bruhn Jensen*) понимает медиа как «набор инструментов, которые люди используют на протяжении истории для коммуникации друг с другом относительно общей для них реальности»<sup>22</sup>. Он выделяет три уровня медиа:

<sup>17</sup> Рашкофф Д. Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Gurn/Rashk/02.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Gurn/Rashk/02.php) (дата обращения: 11.02.2021).

<sup>18</sup> Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академ. проект, 2006. С. 22.

<sup>19</sup> Савчук В.В. Медиафилософия. Приступ реальности. СПб.: Изд-во РХГА, 2013. С. 237.

<sup>20</sup> Там же.

<sup>21</sup> Зуев С.Э. Как новые медиа изменили мир. URL: [postnauka.ru/video/30224#!](http://postnauka.ru/video/30224#!) (дата обращения: 12.07.2020).

<sup>22</sup> Jensen K.B. Media // The International Encyclopedia of communication. Malden (USA), Oxford (UK), Carlton (Australia), 2008. Pp. 2811–2817.

• *первый уровень* – это те медиа, которые непосредственно зависят от присутствия человека (вербальный язык, речь, песня, танец, живопись и т.д.);

• *второй уровень* – медиа, порожденные техникой, это расширенные формы репрезентации и интеракции, которые поддерживают коммуникацию через пространство и время независимо от наличия и числа участников (традиционные медиа и другие аналоговые медиасистемы);

• *третий уровень* – это цифровые формы репрезентации и интеракции, когда цифровая технология предоставляет возможность репродукции и рекомбинации всех медиа второго уровня на единой платформе: компьютеры, таким образом, могут быть поняты как метамедиа<sup>23</sup>.

Речь идет о включенности медиа в повседневную жизнь, общественные процессы и институты, которые невозможно рассматривать без медиальных компонентов. «Мы живем в обществе, наполненном технологиями, связывающими людей мириадами опосредованных коммуникаций, и “пропитанном” смыслами, которые каждодневно и ежесекундно создаются/потребляются с помощью современных медиа»<sup>24</sup>.

Все виды медиа условно можно классифицировать по различным критериям:

- времени возникновения;
- виду коммуникации;
- способу восприятия информации;
- тематике;
- формату контента;
- объему аудитории;
- степени формализации;
- активности аудитории при восприятии информации<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> См.: Jensen K.B. Media // The International Encyclopedia of communication. Malden (USA), Oxford (UK), Carlton (Australia), 2008. Pp. 2811–2817.

<sup>24</sup> Коломиец В.П. Медиасоциология: теория и практика. М.: Восход-А, 2014. С. 5.

<sup>25</sup> Жилавская И.В. К вопросу о концепции теории всеобщих медиа // Медиа. Информация. Коммуникация. 2018. № 24. URL: <http://mic.org.ru/vyp/24-nomer-2018/k-voprosu-o-kontseptsii-teorii-vseobshchikh-media/> (дата обращения: 27.01.2021).

В качестве одного из критериев классификации можно использовать исторический критерий – по времени возникновения, согласно которому все виды средств коммуникации следует разделить на прамедиа, письменные медиа, печатные, электронные, цифровые и конвергентные медиа.

По виду коммуникации в зависимости от использования либо неиспользования языковых средств предлагаем сформировать две базовых группы медиа – вербальные и невербальные. Вербальными являются все медиа, содержание которых построено на устном или письменном тексте. К невербальным медиа следует отнести те, которые используются при передаче информации без слов: это жесты, позы, телодвижения, визуальные образы, акустические системы.

По способу восприятия информации медиа делятся на визуальные (текстовые, графические, изобразительные), аудиальные (голосовые, музыкальные, спонтанные), тактильные, вкусовые, ольфакторные, нейронные.

Часто по способу восприятия информации, в одном ряду с визуальными и аудиальными, выделяют еще и текстовые медиа. Однако текстовые медиа воспринимаются человеком так же визуально, как и картинка, как любые другие изображения. И действия, которые производит человек в процессе декодирования текста, аналогичны тем, которые он производит при считывании изображения – переводе графических символов в смыслы.

В структуре визуальных медиа выделяются текстовые, графические и изобразительные медиа. К этой же группе медиа относятся и числа. Графические медиа могут быть представлены диаграммами, таблицами и другой инфографикой. Изобразительные медиа включают в себя все многообразие художественных средств коммуникации: рисунок, картина, фотография, плакат, коллаж, иные способы донесения информации с помощью средств изображения.

Аудиальные медиа существуют в форме голосовых сигналов, музыкальных композиций или спонтанных звуков. Качество их восприятия зависит как от эффективности работы

слухового аппарата человека, так и технических средств, с помощью которых передается информация.

По тематике контента медиа могут быть столь разнообразными, сколько тематических областей знаний можно себе представить. По формату они делятся на текстовые (статьи, планы, инструкции и другие документы, книги, газеты, журналы); изображения (фотографии, рисунки, схемы, слайды, скриншоты); аудио (подкасты, музыка, аудиолекции, разговоры по «Скайпу», рингтоны на телефоне); видео (ролики, слайд-шоу, видеопрезентации, видеоуроки, видеозаписи экскурсий, фильмы, клипы, видеоконцерты и т.д.) и конвергентные или мультимедийные, где сливаются несколько форматов медиа.

При классификации медиа по объему аудитории речь идет о массовых и немассовых видах медиа. В группу массовых медиа входят все традиционные средства массовой информации, такие как газета, журнал, телепрограмма, радиопередача, а также новые медиа – множество интерактивных сетевых изданий. К массовым медиа относятся фильмы, любые зрелищные события, рекламные проспекты, листовки, музыкальные альбомы и проч.

Немассовые медиа могут быть индивидуальными, межличностными и групповыми. К индивидуальным медиа относятся личные дневники, заметки на полях, рабочие записки, а также творческие произведения, предназначенные не для показа или тиражирования, а исключительно для собственного удовлетворения. Межличностные медиа представлены sms-сообщениями и другими мессенджерами, традиционными письмами и электронной почтой; это телефонный разговор, поздравительная открытка, иное послание в визуальной или аудиальной форме. Групповые медиа распространены в социальных сетях: это информационные продукты, которые создаются в группах, на управляемых страницах, в разнообразных тематических сообществах, а также это корпоративные издания политических партий, вузов и школ, коммерческих предприятий, организаций гражданского сектора и т.д. К групповым медиа относятся семейные газеты и видео, домовые доски объявлений, домашние спектакли и фильмы, кружковые выставки фотографий и рисунков и т.д.



По степени формализации все виды медиа можно разделить на формальные и неформальные. К формальным медиа относятся те, которые входят в группу массовых коммуникаций и зарегистрированы как СМИ в соответствии с российским или иным законодательством. Однако в настоящее время сложился огромный класс медиа, которые называются неформальными.

Одна из основных особенностей современной индустрии массовой коммуникации – активное вовлечение в процесс производства медийной продукции аудитории. Каждый человек сегодня может создавать и публиковать собственные статьи, интервью, репортажи, снимать аудио- и видеосюжеты, выступать в роли фоторепортера. Ему не требуется редакция, он действует согласно своим представлениям о публичности и журналистской профессии.

Наибольшее распространение имеют электронные виды средств коммуникации, такие как блоги и влоги, личные дневники, страницы в социальных сетях, индивидуальные сайты, сайты всевозможных сообществ, собственные видео- и аудиоресурсы на различных цифровых платформах и т.д. Неотъемлемой частью интернет-среды становятся открытые интерактивные дискуссии по различным социальным проблемам. Особую популярность в информационном пространстве приобретают разделы самостоятельных фото- и видеорепо- ртеров. Сегодня возможно в домашних условиях создавать хорошего уровня аудиовизуальный контент. На сайтах библиотек читатели обмениваются мнениями по поводу прочитанных книг. Привычными стали аудио- и видеоконференции. Равноправными участниками коммуникационного процесса выступают мобильная связь, разнообразные приложения, предназначенные для работы на смартфонах, планшетах и других мобильных устройствах, которые используются повсеместно. Это явление называется неформальной журналистикой (от лат. *informalis* – неформальный), а каналы трансляции самостоятельного контента – неформальными медиа. К понятию «неформальные медиа» примыкает еще один вид медиа –

тактические, которые в настоящее время стали серьезным конкурентом существующих официальных средств массовой информации. Тактические медиа являются одной из форм существования политической активности художников.

К этой же группе информальных медиа примыкают самодельные или ювенильные медиа<sup>26</sup>, которые создают дети, подростки, молодежь для личных целей. Этот немассовый сегмент медиа особенно распространен в школах. Система школьных медиа включает в себя школьные газеты, журналы, теле- и радиопрограммы, школьные сайты, детские информационные агентства, школьные медиахолдинги и медиацентры и т.д.

Классификация медиа на данном этапе разработки представляет собой открытую систему, готовую к трансформациям. Однако она убедительно демонстрирует определенные закономерности, свидетельствующие о том, что медиа – это *открытое множество средств искусственной и естественной, вербальной и невербальной, массовой и немассовой коммуникации, которые актуализируются в процессе коммуникации и существенно влияют на качество поступающей с их помощью информации.*

Это определение является основополагающим в **теории всеобщих медиа** (*The Total Media Theory*), которую мы понимаем как *динамично развивающуюся систему обобщенного знания о медиа, их роли и функционировании в медианпространстве, представляющую собой комплекс особого рода научно-философских, социальных и технологических проявлений коммуникации, которые обеспечивают в обществе процессы производства и продвижения образов, идей, смыслов и убеждений.*

Понятие «теория всеобщих медиа» было введено нами в научный оборот для того, чтобы выделить данную теорию из комплекса существующих многочисленных разработок теории медиа как теории массовых коммуникаций.

Растождествление понятий «медиа» и «массмедиа» вполне убедительно приводит А.В. Шариков в своей статье «О необходимости

<sup>26</sup> Косолапова Д.И. Ювенильная журналистика в России: исторические и функциональные особенности: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2015.

реконцептуализации медиаобразования». «В литературе, к сожалению, даже в научной, – утверждает исследователь, – происходит смешение терминов “медиа”, “СМК”, “массмедиа”. На самом деле, синонимы здесь лишь “массмедиа” и “СМК”. Понятия же “медиа” и “СМК”, “медиа” и “массмедиа” соотносятся как целое и часть. Всякое СМК (массмедиа) суть медиа, но не всякое медиа суть СМК (массмедиа), поскольку существуют немассовые формы медиа»<sup>27</sup>.

Тем не менее в большинстве словарей понятие «медиа» трактуется как часть слова, имеющая отношение исключительно к средствам массовой информации (СМИ); электронные переводчики Google и «Яндекс» переводят «медиа» на русский язык как «СМИ». Например, «*Webinar on Media Literacy in Europe: France*»<sup>28</sup>. Машинные переводчики переводят этот заголовок как «Вебинар по грамотности СМИ в Европе: Франция». Однако речь идет о вебинаре по медиаграмотности, а не о «грамотности СМИ». И таких примеров множество.

Теория всеобщих медиа представляет собой комплекс идей о роли средств коммуникации в информационном пространстве как максимально широкого, всеобъемлющего и целостного явления действительности.

В соответствии с данной теорией все медиа имеют ряд следующих специфических **свойств**.

**Виативность** (*via* лат. – дорога, путь, канал в организме, средство, метод; англ. – через, с помощью). Медиа носят виативный характер, насквозь пронизывая все элементы социальной сферы. Виативность является системным свойством медиа, она способствует диффузии контента в медиaprостранстве.

**Интегративность** (от лат. *integer* – целый). Медиа отличаются интегративным свойством, объединяя между собой все существующие элементы медиасистемы, связывают их в осмысленно функционирующее целое.

<sup>27</sup> Шариков А.В. О необходимости реконцептуализации медиаобразования // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций. М.: Российский ин-т культурологии, 2012. С. 238.

<sup>28</sup> Webinar on Media Literacy in Europe: France. URL: <https://media-and-learning.eu/event/webinar-on-media-literacy-in-europe-france/> (дата обращения: 21.01.2021).

*Коммуникационность.* Медиа носят коммуникационный характер, так как актуализируются в процессе взаимодействия субъектов коммуникации. Есть коммуникация – есть медиа, нет коммуникации – нет медиа.

*Лабильность* (от лат. *labilis* – скользящий, неустойчивый) – способность к внешней и внутренней трансформации, нестабильность. Медиа очень пластичны, они легко видоизменяются в зависимости от особенностей коммуникативной ситуации.

*Трансформационность.* Медиа всегда трансформируют передаваемую информацию. Они влияют на реальность, изменяя ее, что соответствует идее Маршалла Маклюэна «Средство коммуникации есть сообщение» (англ. *The Medium is the Message*), которое означает, что средства коммуникации должны рассматриваться как сила, формирующая человека, культуру и общество<sup>29</sup>.

В целом для системы медиаобразования теория всеобщих медиа открывает возможности обновления ее структуры и содержания, расширения функциональных особенностей, возникновения новых направлений развития.

Однако в свете данной теории продуктивным представляется использование парадигмального подхода к медиаобразованию<sup>30</sup>. Отметим, что парадигма (от греч. *παράδειγμα* – пример, модель, образец) – это совокупность фундаментальных научных установок, представлений и терминов, принимаемых и разделяемых научным сообществом и объединяющих большинство его членов.

Для гуманитарного знания характерно в каждый исторический период соперничество нескольких парадигм. Причем смена парадигм является объективным процессом в развитии науки. Как подчеркивает Т. Кун<sup>31</sup>, изменение парадигмы не связано с появлением новых факторов, это видение проблемы в другом ракурсе. Разработка других правил, другой подход к одним и тем же фактам.

<sup>29</sup> Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. М.: Кучково поле, 2007.

<sup>30</sup> Жилавская И.В., Тулупов В.В. Медиаобразование: парадигмальный подход // Вестн. Воронежск. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования. 2019. № 4. С. 36–40.

<sup>31</sup> Кун Т. Структура научных революций. М.: АСТ, 2003.

В частности, применительно к медиаобразованию, если под медиа мы понимаем весь спектр средств коммуникации, независимо от объема аудитории, то для специалистов медиаобразования основополагающей будет медиаобразовательная парадигма всеобщих медиа, если медиа рассматривается исключительно как СМИ, то весь теоретический и практический концепт медиаобразования будет выстраиваться на основе медиаобразовательной парадигмы массовых медиа.

Таким образом, парадигмальный подход к медиаобразованию позволяет найти то диалектическое единство, которое обеспечит синтез двух концептов медиаобразования в общую единую теорию.

## **1.2. ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ: ОСОБЕННОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И КОРПУС ПРОИЗВОДНЫХ ПОНЯТИЙ**

Понятийный аппарат медиаобразования на данном этапе развития считается достаточно разработанным. Однако в настоящее время он нуждается в комплексном аудите, некоторые термины требуют уточнения, конкретизации, а подчас и существенной корректировки. Особенности национальных языков, социальные, политические, технологические изменения, международный характер распространения медиаобразования делают терминологический аппарат этого относительно молодого научно-практического направления деятельности вариативным и многозначным. Некоторые из существующих трактовок целей, содержания, инструментов медиаобразования сегодня представляются спорными, а отдельные формулировки – устаревшими.

Впервые понятие «медиаобразование» (в других европейских языках *media education*, *éducation aux médias*, *educación para los medios* и др.) было сформулировано в 1973 г. на совместном совещании сектора информации ЮНЕСКО и Международного совета по кино и телевидению. Согласно подходам ЮНЕСКО «под медиаобразованием (*media education*) 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»<sup>32</sup>.

В настоящее время это определение имеет некоторые ограничения, учитывая, что медиа сегодня трактуются расширительно, включая в себя различные виды немассовой коммуникации.

Кроме того, медиаобразование сегодня рассматривается и как специфическая деятельность по созданию медиапродуктов. Неслучайно 25 из 26 экспертов – ученых и медиапедагогов, опрошенных А.В. Федоровым в 2003 г.<sup>33</sup>, среди различных вариантов определений медиаобразования посчитали наиболее приемлемым определение, которое зафиксировано в более поздних документах ЮНЕСКО: *«Медиаобразование связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; получить возможность свободного доступа к медиа как для восприятия, так и для производства»*<sup>34</sup>. Между тем и это определение отличается дескриптивностью, которая не позволяет ухватить

<sup>32</sup> Media Education. Paris: UNESCO, 1984. P. 8.

<sup>33</sup> Федоров А.В. Эволюция российских научных исследований в области медиаобразования // Медиаобразование. 2009. № 2. С. 9–64; в опросе принимали участие 26 экспертов из 9 стран мира: Е.А. Бондаренко, К. Бээлэгт, Ф. Бэйкер, Х. Гапски, В.В. Гура, Дж. Джонсон, Р. Кьюби, К. Христова, С.Г. Корконосенко, С. Крюксэй, З. Ошхнели, С.Н. Пензин, В.В. Прозоров и др.

<sup>34</sup> Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO // Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999. Pp. 273–274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001. P. 152.

интегральную сущность явления, излишней описательностью отмечены и другие определения.

Российский «Педагогический энциклопедический словарь» раскрывает понятие «медиаобразование» как «*направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств*»<sup>35</sup>. Недостатками этой формулировки являются также его ограниченность исключительно сферой массовых коммуникаций и, кроме того, определением субъектов медиаобразования исключительно в лице школьников.

Исследовательница И.В. Кичева определяет медиаобразование как «*процесс образования при помощи и на основе средств массовой коммуникации (медиа) и развития творческих, коммуникативных способностей личности, критического мышления, умений интерпретации, анализа, оценки и самостоятельного создания медиатекста*»<sup>36</sup>.

В системе управления школой медиаобразование трактуется как *процесс образования, развития, формирования личности на материале и через средства массовой коммуникации*<sup>37</sup>.

Отталкиваясь от определения ЮНЕСКО, свое определение дает исследователь А.А. Новикова: медиаобразование – это «*обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической, автономной области знаний в педагогической теории и практике; его сле-*

<sup>35</sup> Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бада. М.: Большая российск. энцикл., 2002. С. 138–139.

<sup>36</sup> Кичева И.В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века. Петригорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. С. 289.

<sup>37</sup> Абдуллина М.А. Менеджмент в управлении школой: краткий словарь терминов и понятий. Уфа: БИРО, 2004. С. 29.

дует отличать от использования медиа как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких как, например, математика, физика или география»<sup>38</sup>. Это определение также демонстрирует несколько ограниченное, как сферу СМК. Что касается использования медиа как «вспомогательных средств в преподавании других областей знаний», в данном случае следует подчеркнуть, что использование медиа и в математике, и в физике, и в географии просто необходимо, но не как технических средств обучения, а как средств коммуникации.

А.А. Кондрашкина рассматривает медиаобразование как *«комплексный педагогический процесс, направленный на формирование относительно устойчивых мировоззренческих структур, выступающих нормативными и культурно-ценностными критериями отбора и усвоения информации, циркулирующей в медийном пространстве»*<sup>39</sup>.

И.А. Фатеева в определении медиаобразования делает акцент на удовлетворении образовательных потребностей независимо от субъекта медиаобразования. Под медиаобразованием исследовательница понимает *«все целенаправленные и систематические действия, предназначенные для удовлетворения образовательных потребностей, порождаемых фактом существования массмедиа»*<sup>40</sup>.

Ученые Московского государственного университета Я.Н. Засурский и Е.Л. Вартанова в рамках разработанного ими российского модуля медиаобразования предложили определение, которое сформулировано следующим образом: *медиаобразование = защита от СМИ + подготовка к анализу СМИ + понимание сущности и функций СМИ + осознанное участие в медиакультуре*<sup>41</sup>. Это

<sup>38</sup> Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. Таганрог: Кучма, 2004. С. 112.

<sup>39</sup> Кондрашкина А.А. Педагогический потенциал медиаобразования как фактора становления гражданского общества: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2012. С. 30.

<sup>40</sup> Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации: Моногр. Челябинск: Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2007. С. 270.

<sup>41</sup> Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели // Информационное общество. 2003. № 3. С. 5–10.



*толкование медиаобразования соответствует интерактивной, журналистской модели медиаобразования*<sup>42</sup>.

Российский ученый А.В. Федоров предлагает пользоваться довольно распространенным в научных трудах определением, согласно которому медиаобразование – это *процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники*<sup>43</sup>. Это определение зафиксировано на сайте «Информационная грамотность и медиаобразование»<sup>44</sup> как базовое. Однако, по нашему мнению, оно отмечено теми же недостатками, что и большинство приведенных выше определений, в частности перечислительный характер определения и сведение медиаобразования до образования по поводу средств массовой коммуникации.

Более развернутое и актуальное определение приводится в Большой российской энциклопедии (ред. 2012 г.): «*Медиаобразование (англ. media literacy) – введенный сравнительно недавно термин, которым обозначают изучение воздействия средств массовой и другой коммуникации (в том числе прессы, телевидения и радиовещания, рекламы, кинематографа, интернета со всеми его приложениями) как в рамках подготовки работников этой сферы, так и применительно к тому, что необходимо знать всем для освоения инфокоммуникационных технологий, что выражается термином “медиаграмотность” (англ. media literacy), или “медиакомпетентность” (англ. media competence) (означая умение квалифицированно использовать средства коммуникации), в том числе как развитой способности освоения так называемых медиатекстов (англ. media texts), предполагаю-*

<sup>42</sup> Жилавская И.В. Интерактивная (журналистская) модель медиаобразования // Медиаскоп. 2008. Вып. 2. URL: <http://www.mediascope.ru/node/229> (дата обращения: 15.07.2020).

<sup>43</sup> Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика: Моногр. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001.

<sup>44</sup> Информационная грамотность и медиаобразование для всех. URL: [www.mediaigram.ru](http://www.mediaigram.ru) (дата обращения: 25.02.2021).

*щей понимание гуманитарного, антропологического, социального, культурного и политического контекста функционирования средств коммуникации и используемых ими способов представления действительности»<sup>45</sup>.*

Несмотря на то, что в разных научных школах медиаобразование понимается либо как **«направление в педагогике»**, либо как **«обучение»**, **«процесс развития личности»**, **«действия, предназначенные для удовлетворения потребностей»**, **«изучение воздействия»**, либо как **«защита + подготовка + понимание + участие»**, ключевым для определения содержания медиаобразования является трактовка медиа, в зависимости от которой формируются и различные направления медийного образования.

Медиаобразование как часть медиасистемы напрямую зависит от понимания медиа. Если под медиа понимаются технические средства получения информации, то в системе медиаобразования акцент делается на информационно-коммуникационные технологии, компьютерную и цифровую грамотность; если медиа – это исключительно средства массовой коммуникации, то под медиаобразованием понимаются технологии по эффективному взаимодействию с массмедиа; если медиа трактуются как широкое пространство разнообразных средств коммуникации, то медиаобразование воспринимается как интегральная система социализации личности в меняющейся медиасреде.

Как нам представляется, рамки медиаобразования сегодня следует расширить в соответствии с пониманием медиа как коммуникационной среды, открытой для деятельности всех участников информационных отношений. В этом случае определение медиаобразования следует формулировать как *процесс приобщения человека к знаниям об особенностях его существования в мире медиа, а также формирования у него широкого спектра медиакомпетенций и осознанного медиаповедения, позволяющих личности максимально полно и безопасно*

<sup>45</sup> Федоров А.В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия. Т. 17. М.: Большая российск. энцикл., 2012. С. 480.

*самореализовываться в информационном обществе на основе гуманистических идеалов и ценностей.*

Включение в определение такой категории, как «ценности» имеет для медиаобразования принципиальное значение.

*Аксиологический характер* медийного образования обусловлен тем, что в центре этой социально-педагогической концепции стоит человек со всем комплексом его идеалов и ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия, которые задают направленность его жизни. В процессе медийного образования происходит взросление личности в условиях неоднозначных, часто противоречащих друг другу, информационных потоков, за которыми стоят силы, преследующие свои экономические, политические, идеологические цели. Медиаобразование позволяет распознать скрытые смыслы медиатекстов и оценить их в той системе координат, которая принимается обществом как норма, как устоявшаяся ценность.

И здесь нельзя не остановиться на одном обстоятельстве в процессе эволюции медиаобразования, которое, на первый взгляд, противоречит сказанному. Это отношение к идее ценности одного из ведущих теоретиков медиаобразования Лена Мастермана (*Len Masterman*), который считал, что цель формирования у учащихся избирательного подхода к информации на основе ее качества практически недостижима, поскольку в мире не существует четких критериев оценки медиатекстов. «Кажущаяся нам ценной и важной телевизионная хроника может встретить совершенно иную оценку у людей, преследующих другие цели, у тех, кто придерживается иных политических взглядов, принадлежащих к иным культурам и живет в другом обществе или в другое историческое время»<sup>46</sup>. Следует подчеркнуть, что в данном случае Мастерман говорит о медиатекстах исключительно с точки зрения их художественной ценности в рамках эстетического подхода к медиаобразованию, которая действительно сложно поддается оценке. При этом, по сути, британский ученый однозначно ведет речь о критической оценке информации, о том, как развивать у учащихся

---

<sup>46</sup> *Masterman L. Language Learning Media // Specialist. 1993. No. 4. P. 23.*

текстов, о том, как и в чьих интересах они создаются, как они организованы, что они означают, как представляют реальность и как это представление «читается» аудиторией<sup>47</sup>. Понятие ценности неизменно привлекает внимание зарубежных и российских исследователей. Его с позиций психологического подхода изучал А. Мейнонг<sup>48</sup>, обращение к ценностям мы находим у Дж. Сантаяны<sup>49</sup>, который считал, что основная задача философа должна состоять не в объяснении мира, а в выработке «моральной позиции» по отношению к нему.

Весьма существенна для понимания аксиологической составляющей медиаобразования трактовка проблемы морали Джона Дьюи, который считал, что не существует единственно возможного «высшего блага». Цели и блага, такие как здоровье, богатство, честь, доброе имя, дружба, высокая общественная оценка, образованность, умеренность, справедливость, доброжелательность не абстрактны, но конкретны. Моральные заповеди (не убий, не укради) не имеют абсолютного характера (например, на войне по отношению к врагу) и справедливы в каждом конкретном случае<sup>50</sup>.

Поскольку философ Дж. Дьюи имел богатейший педагогический опыт, он точно сформулировал идею образовательной коммуникации через понятие «общего». Ученый в известной работе «Демократия и образование» подчеркивал, что люди живут в сообществе благодаря тому общему, что есть между ними, а общение – тот способ, благодаря которому они обретают это общее. Они образуют общество, если имеют общие цели, верования, устремления, знания – общее мировосприятие, или, как говорят социологи, единомыслие. Такие вещи не передаются от одного человека к другому чисто физически,

<sup>47</sup> *Masterman L.* A Rational for Media Education // *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publ., 1997. P. 25.

<sup>48</sup> *Rollinger R.D.* Meinong and Husserl on Abstraction and Universals. Number XX in *Studien zur Österreichischen Philosophie.* Amsterdam and Atlanta: Rodopi, 1993.

<sup>49</sup> *Сантаяна Дж.* Отсутствие религии у Шекспира // Начало: журнал Санкт-Петербургского института богословия и философии. 2000. № 7.

<sup>50</sup> *Дьюи Д.* Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997; *Эймс Р.Т.* Диалог между конфуцианством и прагматизмом Дж. Дьюи // *Сравнительная философия: Моральная философия в контексте многообразия культур.* М.: Вост. лит., 2004. С. 86–104.

как кирпичи на стройке, и их нельзя поделить между людьми, как пирог. Общение, которое обеспечивает соучастие в общем мировосприятии, и есть то, что создает схожие эмоциональные и интеллектуальные установки – схожие способы реакции на ожидания и требования социальной среды. Книга или письмо могут создать более тесную связь между людьми, разделенными огромным расстоянием, чем та, что порой существует между живущими под одной крышей<sup>51</sup>.

Говоря об общих ценностях, Дьюи подчеркивал, что есть только один способ, посредством которого взрослые могут сознательно управлять образованием юных, – контролируя среду, направляющую их действия, а, следовательно, мысли и чувства. Мы воспитываем не напрямую, а при помощи среды. Вопрос ставится так: либо мы позволяем стихийно складывающейся среде управлять образованием молодежи, либо специально формируем для этих целей среду. Любая среда стихийна, если она не сформирована с оглядкой на желаемый образовательный результат<sup>52</sup>.

М. Вебер и Э. Дюркгейм подходили к проблеме ценностей с точки зрения социологии. Методология марксистской философии предлагала понимать ценности как объективно-социальные явления. Дж. Мур<sup>53</sup>, Б. Рассел<sup>54</sup>, Ф. де Соссюр<sup>55</sup>, Ч. Моррис<sup>56</sup> осуществляли семантический и семиотический анализ ценностей. При этом вполне закономерно возникает вопрос: почему чем более проблематичным с течением времени становится само бытование ценностей в сфере социальных отношений, тем внимательнее исследователи присматриваются к этой категории человеческого сознания? Два

<sup>51</sup> Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000.

<sup>52</sup> См.: Там же.

<sup>53</sup> Мур Д.Э. Принципы этики. М.: Прогресс, 1984.

<sup>54</sup> Рассел Б. Человеческое познание: его сферы и границы. М.: Ин-т общегуманитарн. исследований; Киев: Ника-Центр, 2001.

<sup>55</sup> Де Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. М.: УРСС, 2004; Де Мауро Т. Биографические и критические заметки о Ф. де Соссюре. Екатеринбург: Изд-во Уральск. ун-та, 1999.

<sup>56</sup> Моррис Ч. Основания теории знаков // Семиотика. М., 1983. С. 37–89; Моррис Ч. Значение и означивание // Семиотика. М., 1983. С. 118–132.

последних столетия в мире отмечены бесконечными политическими и военными конфликтами, межэтническими, межнациональными, межрелигиозными проблемами, глубокими социально-экономическими противоречиями. Все большее беспокойство вызывают проблемы идентичности личности, ее целостности и критической автономии. В этих условиях человечество пытается выработать такие инструменты и механизмы, которые бы объединяли сообщества, а не разобщали их, способствовали процессам интеграции, а не дезинтеграции, работали на совершенствование человека, на созидание, а не разрушение. Медиаобразование, основанное на теории всеобщих медиа с их виативностью и интегративностью, призвано решать именно эти задачи. Неслучайно эксперты ЮНЕСКО в 2010 г. выдвинули концепцию нового гуманизма, ставшую своего рода кредо ЮНЕСКО на ближайшую перспективу. Эта концепция предполагает создание инклюзивного общества, в котором каждый имеет доступ к знаниям и качественному образованию, а также право голоса в межкультурной коммуникации. По мнению авторов, в современном обществе новый гуманизм выдвигает на первый план уважение к культурному разнообразию, а также способствует развитию медиаграмотности во имя создания новой культуры в защиту мира<sup>57</sup>.

В целях определения объема и содержания понятия «медиаобразование» никак нельзя не обратиться к понятию «медиапедагогика», которое часто используется исследователями как синоним. Однако при всей близости понимания терминов все же эти понятия не идентичны и нуждаются в растождествлении. Если исходить из родового понятия «педагогика», то под ним понимается наука о воспитании и обучении человека, прежде всего в детско-юношеском возрасте<sup>58</sup>. Предмет педагогики – это процесс развития и формирования личности,

<sup>57</sup> Торнеро Х.М.П., Варис Т. Медиаграмотность и новый гуманизм. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2010. URL: <https://iite.unesco.org/ru/publications/3214678-ru/> (дата обращения: 11.02.2021).

<sup>58</sup> Педагогика // Большой энциклопедический словарь. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/229542/ПЕДАГОГИКА> (дата обращения: 11.02.2021).

где объектом является воспитание как процесс, осуществляемый сознательно и целенаправленно.

Педагогика в настоящее время благодаря таким философам и педагогам, как Фрэнсис Бэкон, Ян Амос Коменский, и другим, более современным исследователям стала многоотраслевой наукой. Объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человека в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название образования. Педагогика – это наука, которая изучает сам процесс образования, его систему, условия, особенности развития.

Аналогичны и взаимоотношения понятий «медиаобразование» и «медиапедагогика». *Медиапедагогика – это наука о целенаправленном формировании личности в медиатизированной среде, главным образом в детском и юношеском возрасте*, в соответствии с определенными правилами и принципами, в то время как медиаобразование – это широкое понятие, включающее в себя различные формальные и неформальные способы познания и освоения человеком медиaprостранства. Медиаобразование обеспечивается во многом за счет окружающей медиасреды, которую педагоги часто называют «параллельной школой».

В настоящее время в силу сущностной неопределенности и непрерывных интеграционных процессов определение медиаобразования может быть открытым и вариативным. С точки зрения традиционной логики огромный объем явлений, охватываемый широко понимаемым термином «медиаобразование», ограничивает возможности содержательного определения. В соответствии с законом об обратном соотношении, сформулированным А. Арно еще в XVII в.<sup>59</sup>, содержание понятия, как совокупность обобщаемых признаков, находится в обратной зависимости от его объема. Это обстоятельство все же оставляет место для предельно общего и в силу этого

---

<sup>59</sup> Арно А., Николь П. Логика Пор-Рояля // Логика, или Искусство мыслить, где помимо обычных правил содержатся некоторые новые соображения, полезные для развития способности суждения. М.: Наука, 1991.

малосодержательного определения понятия «медиаобразование», которое было бы логически непротиворечиво и исчерпывающе, например, *медиаобразование – это система формирования медиакомпетенций личности в сфере социальных коммуникаций*, или, как сформулировал А.В. Шариков «это процесс формирования у человека культуры медиатизированной социальной коммуникации»<sup>60</sup>.

Выходом из этой неопределенности, как предлагает С.С. Сулакшин, видится «функциональность или контекстность определения. Та или иная категория, дефиниция, термин может быть определен для целей данной задачи, в данном конкретном контексте. В том именно смысле, который эффективен для решения поставленной исследователем задачи <...>. Само определение может уже в своем содержании нести часть методологии, инструментария для решения задачи. Но, очевидно, что, опережая ход рассуждений, мы невольно уже вводим один из принципов нужной для нашей задачи дефиниции науки»<sup>61</sup>.

Таким образом, возникает некая *иерархическая структура* обобщенного определения медиаобразования, во-первых, констатирующего его фундаментальные особенности и, во-вторых, его разновидности, которые сегодня функционируют в научном дискурсе, конкретизирующие его роль, функции, задачи в зависимости от цели субъекта медиаобразования.

Существенным для теоретической разработки концепции медиаобразования представляется понятие «*информация*», анализ которого в научных трудах по медиаобразованию представлен недостаточно разносторонне. Какую информацию используют субъекты медиаобразования? Каковы ее характеристики, особенности функционирования? Что вообще мы имеем в виду под информацией, когда говорим о медиаобразовании? Ответы на эти вопросы конкретизируют содержание медиаобразования и направления его развития.

<sup>60</sup> Шариков А.В. Так что же такое медиаобразование? // Медиаобразование. 2005. № 2. С. 80.

<sup>61</sup> Российская гуманитарная наука: генезис и состояние: Мат-лы постоянно действующего научного семинара / Науч.-ред. совет: В.И. Якунин и др. М.: Науч. эксперт, 2007.



В «Словаре терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности» под информацией (*information, message*) понимается «сообщение, передаваемое тем или иным способом (устным/звуковым, письменным, визуальным, аудиовизуальным) с помощью условных кодов и технических средств»<sup>62</sup>. В этом определении подчеркивается важное свойство информации – ее динамический характер.

Рассмотрим понятие «информация» с точки зрения социальных систем, в структуру которых входят и образование, и система медиа. В этом плане нас будет интересовать качественная сторона информации, т.е. ее содержание, смысловая наполненность. Количественные характеристики информации будут актуальны в части объемов медиапотребления и зависимости медиаповедения от этих объемов.

Интерес к качественной стороне информации проявился в классической работе Н. Винера «Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине»<sup>63</sup>. В ней информация понимается как феномен, органически связанный с управлением, как необходимая предпосылка и условие его оптимальности. В этом контексте эстафету изучения содержательных аспектов природы информации подхватили философы, биологи, социологи.

Известно, что в теории информации существуют две основные концепции: атрибутивная и функционально-кибернетическая. Сторонники атрибутивной концепции (Б.В. Бирюков<sup>64</sup>, И.Б. Новик<sup>65</sup>, Л.А. Петрушенко<sup>66</sup>, А.Д. Урсул<sup>67</sup> и др.) трактуют информацию как атрибут любой материи, неотъемлемое внутреннее свойство всех материальных объектов. Вторая кон-

<sup>62</sup> Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрогск. гос. пед. ин-та, 2010. С. 17.

<sup>63</sup> Винер Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине. 2-е изд. М.: Наука: Главная редакция изданий для заруб. стран, 1983.

<sup>64</sup> Бирюков Б.В. Кибернетика – путь решения проблем управления // Будущее науки. Вып. 3. М.: Знание, 1970.

<sup>65</sup> Новик И.Б. Вопросы стиля мышления в естествознании. М.: Политиздат, 1975.

<sup>66</sup> Петрушенко Л.А. Единство системности, организованности и самодвижения. М.: Мысль, 1975.

<sup>67</sup> Урсул А.Д., Урсул Т.А. Информационный вектор универсальной эволюции // Научно-техническая информация. Сер. 2. Информационные процессы и системы. 2005. № 9. С. 1–11.

цепция – функционально-кибернетическая (И.И. Гришкин<sup>68</sup>, Д.И. Дубровский<sup>69</sup>, Н.И. Жуков<sup>70</sup>, М.И. Сетров<sup>71</sup> и др.) – характеризует информацию как свойство, условие и результат целесообразной деятельности, связывает ее с функционированием самоорганизующихся и самоуправляемых систем.

С нашей точки зрения, информация безусловно присуща всем материальным объектам, однако находится в них в латентном, скрытом состоянии и непосредственно становится информацией лишь в том случае, когда с помощью медиа начинает свое движение к субъекту, когда возникает процесс коммуникации. Скрытые до поры в объекте сведения, данные преобразуются в информацию исключительно в случае их «распаковывания», расшифровки, потребления субъектом. Информация архивов, закрытых для изучения, документов под грифом «совершенно секретно», нерасшифрованных рукописей не актуализируется или попросту отсутствует для того, кто пытается ее использовать.

Эта мысль была сформулирована также в трудах Е.П. Прохорова: «Сообщение – это еще не информация, только в соприкосновении его с “потребителем” появляется (выделяется, порождается) информация; информацией является сработавшее в сообщении, использованное аудиторией»<sup>72</sup>. Как «движение информации» трактует сущность коммуникации и Маршалл Маклюэн<sup>73</sup>.

Ю.М. Лотман информацию уравнивал со значением. Информация для него не просто знание, но знание в процессе перехода от незнания. Поэтому трюизм и банальность неинформативны. Задача искусства, по мнению ученого, заключается в наделении объекта значением, т.е. в создании информации<sup>74</sup>.

<sup>68</sup> Гришкин И.И. Понятие информации. Логико-методологический аспект. М.: Наука, 1973.

<sup>69</sup> Дубровский Д.И. Информация, сознание, мозг. М.: Высш. шк., 1980.

<sup>70</sup> Жуков Н.И. Философские основания математики. М.: Университетское изд-во, 1990.

<sup>71</sup> Сетров М.И. Основы функциональной теории организации. Л.: Наука, 1972.

<sup>72</sup> Прохоров Е.П. Введение в теорию журналистики: Учебник. 7-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2009. С. 33.

<sup>73</sup> Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. М.: Кучково поле, 2007. С. 101.

<sup>74</sup> Лотман Ю.М. Избр. статьи: В 3 т. Таллин, 1992–1993.

В настоящее время в мире наиболее полно теория информации представлена в масштабном проекте итальянского философа Лучано Флориди «Философия информации»<sup>75</sup>. В центре этого проекта находится идея о том, что информация – это столь же фундаментальное понятие, как и концепты бытия, знания, жизни, разумности, значения, добра и зла. При этом ученый считает концепцию информации более «сильной», чем перечисленные концепты, и полагает, что последние могут быть определены или выражены в ее терминах<sup>76</sup>.

В системе медиаобразования используется понятие «социальная информация» как наиболее адекватно приспособленное для обозначения смыслов, отчужденных от конкретных индивидов и объективированных каким-либо образом. Специалисты массмедиа, журналисты рассматривают понятие «информация» как определенный жанр в системе СМИ. Исследователи социогуманитарной сферы под информацией понимают любые знания, выраженные в знаково-символической форме. В условиях цифровизации экономики информация может иметь формы персональных данных, метаданных, электронных документов, платежной информации.

Как считает А.В. Шариков, «редко кто рассматривает данное понятие в более широком горизонте. А это очень важно для формирования у студентов адекватного представления об информации как общенаучной, универсальной категории, существующей как в социальных, так и в природных явлениях, понимания ее фундаментальных свойств, таких как, например: невещественная природа информации, несиловой, неэнергетический характер информационного взаимодействия; неисчерпаемость источника информации; свойство “умножения

<sup>75</sup> Floridi L. The philosophy of information: ten years later // *Metaphilosophy*. 2010. Vol. 41. No. 3. P. 420–442.

<sup>76</sup> См.: Хлебников Г.В. Философия информации Лучано Флориди: Доклад на заседании 1 совместного семинара ИПИ РАН и ИНИОН РАН «Методологические проблемы наук об информации» 10 февраля 2011 г. URL: [http://inion.ru/files/File/Hlebnikov\\_MPNI\\_10\\_02\\_11.pdf](http://inion.ru/files/File/Hlebnikov_MPNI_10_02_11.pdf) (дата обращения: 11.02.2021).

информации” и др.»<sup>77</sup>. Мы рассматриваем понятие «информация» применительно к системе медиаобразования как *«совокупность сведений, данных и сообщений, которые формируются и воспроизводятся в обществе и используются индивидами, группами, организациями, различными социальными институтами для регулирования социального взаимодействия, общественных отношений и процессов»*<sup>78</sup>.

В процессе анализа понятий «медиа» и «информация» нельзя не отметить существенное обстоятельство, которое заключается в том, что одно без другого не существует. Медиа как канал транспортировки информации актуализируется только при ее наличии, так же как информация приобретает свои специфические свойства, такие как актуальность, объективность, достоверность, ценность, полнота исключительно в случае ее канализации от источника к потребителю. Медиа как средства, с помощью которых транслируются сообщения, и информация, которая перемещается с помощью этих средств, – это две стороны единого процесса коммуникации.

Данная интерактивная, коммуникационная система, функционирование и развитие которой зависит от информационных потребностей человека, одновременно требует от него специальной компетентности, которую мы называем медиакомпетентностью.

Под медиакомпетентностью традиционно понимается, во-первых, комплекс знаний, навыков, умений и готовности к освоению личностью социокультурного, экономического и политического контекста функционирования медиа, а, во-вторых, это – результат медиаобразования, который необходим для эффективной деятельности в любой предметной области.

Еще в 1997 г. немецким исследователем, медиапедагогом Герхардом Тулоджекски (*Gerhard Tulodziecki*) было сформулировано

<sup>77</sup> Шариков А.В. О необходимости реконцептуализации медиаобразования // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций. М.: Российский ин-т культурологии, 2012. С. 245.

<sup>78</sup> Социальная информация // Глоссарий.ru. URL: [http://www.glossary.ru/cgi-bin/glexs2.cgi?E@08\\*Ru.ogr;tg9!otuwsg.o9](http://www.glossary.ru/cgi-bin/glexs2.cgi?E@08*Ru.ogr;tg9!otuwsg.o9) (дата обращения: 21.01.2021).

лаконичное и в то же время объемное определение медиакомпетентности, согласно которому под медиакомпетентностью понимается способность к квалифицированному, самостоятельному, творческому и социально ответственному действию по отношению к медиа<sup>79</sup>. В контексте широкого толкования медиа такая трактовка медиакомпетентности имеет интеграционный, метапредметный характер, она отражает качество профессионального и индивидуального функционирования личности в любой области жизнедеятельности.

По своему подходу это определение медиакомпетентности хорошо перекликается с разработанным российским профессором А.П. Сковородниковым понятием «культурно-речевой компетенции», которая понимается как совокупность знаний, умений и навыков, соответствующих высшему типу речевой культуры – так называемому элитарному (полнофункциональному), признается одной из ключевых компетенций, носящих надпрофессиональный характер и необходимых в любой области деятельности. А.П. Сковородников обосновывает необходимость введения понятия культурно-речевой компетенции и придания этому понятию интегральной значимости по отношению к выделяемым в специальной литературе частным компетенциям: коммуникативной, языковой, лингвистической и др.<sup>80</sup>

Модель культурно-речевой компетенции включает четыре базовые компетенции: общефилологическую, языковую, коммуникативную и этико-эстетическую – с соответствующими наборами субкомпетенций, раскрывающих содержание. А.П. Сковородников полагает, что эти и другие коммуникативные компетенции должны формироваться не в отдельных дисциплинах или не только в отдельных, а всей системой образовательных практик<sup>81</sup>. К числу других базовых компетенций

<sup>79</sup> *Tulodziecki G. Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs und entwicklungsorientierten Medien-pädagogik. Bad Heilbrunn, 1997. P. 120.*

<sup>80</sup> *Сковородников А.П., Копнина Г.А. Модель культурно-речевой компетенции студента высшего учебного заведения // Журнал Сибирского федерального ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2009. Т. 2. № 5. С. 5–18.*

<sup>81</sup> См.: Там же.

мы бы отнесли и медиакомпетентность как способность и готовность искать, использовать, анализировать и передавать информацию в различных видах и жанрах. Сегодня она выходит на первый план в связи с медиатизацией всех политических, экономических, культурных и социальных процессов. И в связи с этим особую актуальность приобретает проблема медийного образования.

Описание тезауруса медиаобразования будет неполным без рассмотрения еще нескольких понятий, предложенных российскими исследователями, которые сегодня в определенном смысле задают векторы развития медийного образования. Это «информационная культура», «информационная культура личности» и «медиакультура».

Об «информационной культуре» как понятии впервые заговорили библиотекари, приравнивая ее к библиографической культуре специалистов библиотечного дела. Сам термин впервые появился в работах К.М. Войхановской и Б.А. Смирновой<sup>82</sup> в 1970-х гг. Постепенно проблемами информационной культуры начали заниматься культурологи, философы, обществоведы, представители других областей знаний (Г.Г. Воробьев<sup>83</sup>, В.А. Виноградов<sup>84</sup>, А.И. Ракитов<sup>85</sup>, Э.П. Семенюк<sup>86</sup>, А.П. Суханов<sup>87</sup> и др.).

При этом следует отметить, что в условиях бурного развития информационных технологий доминирующим в трактовке понятия «информационная культура» постепенно установился технократический подход, где информационная культура ограничивалась навыками в области работы с информацией с помощью технических средств.

<sup>82</sup> *Войхановская К.М., Смирнова Б.А.* Библиотекари и читатели об информационной культуре // Оптимизация библиотечно-библиографического обслуживания специалистов: Сб. мат.-лов. Л., 1974. Вып. 2 (28). С. 92–96.

<sup>83</sup> *Воробьев Г.Г.* Твоя информационная культура Сер. Молодежь: проблемы и перспективы. М.: Молодая гвардия, 1988.

<sup>84</sup> *Виноградов В.А.* Информационная культура как фактор повышения информационной деятельности. М.: Наука, 1990.

<sup>85</sup> *Ракитов А.И.* Философия компьютерной революции. М.: Политиздат, 1991.

<sup>86</sup> *Семенюк Э.П.* Информационная культура общества и прогресс информатики // НТИ. Сер. 1. 1994. № 7.

<sup>87</sup> *Суханов А.П.* Информация и прогресс. Новосибирск: Наука, 1988.

Деятельностный подход к понятию информационной культуры проявился в определении М.Ф. Алиевой, которая считает, что «информационная культура, в ее конкретно-социологической интерпретации, есть систематизированная сумма знаний, умений, навыков, которые направлены на удовлетворение информационных потребностей в учебной, научно-познавательной и исследовательской деятельности человека»<sup>88</sup>. Аналогичная трактовка, раскрывающая функционально-содержательную сторону информационной культуры, прослеживается и в работах Н.Р. Нурмеевой, когда информационная культура рассматривается как «интегративная способность личности, проявляющаяся в освоении, владении, применении, преобразовании информации с применением информационных технологий и применением этих умений в обучении и в дальнейшей профессиональной деятельности»<sup>89</sup>.

Однако в условиях роста процессов глобализации и по мере осознания ответственности человека за результаты информационной деятельности в содержание информационной культуры постепенно начинают проникать аксиологические, мировоззренческие элементы, отражающие смысловые аспекты формирования личности в ее функционировании в информационном пространстве (Г.А. Бордовский, В.А. Извозчиков, Е.Я. Коган, Ю.А. Первин<sup>90</sup>).

Исследователь И.Г. Сухина определяет информационную культуру как «информационно-коммуникативную сторону жизнедеятельности современного общества, его функций, ко-

<sup>88</sup> Алиева М.Ф. Понятие информационной культуры: факторная и структурная операционализация // Вестн. Адигейского гос. ун-та. Сер. 1. Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2013. № 1. С. 71.

<sup>89</sup> Нурмеева Н.Р. Формирование информационной культуры как отражение современных требований информационного общества // Educational Technology & Society. 2008. № 11 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionnoy-kultury-kak-otrazhenie-sovremennyh-trebovaniy-informatsionnogo-obschestva/viewer>

<sup>90</sup> См.: Кондрашкина А.А. Информационная культура в сфере гражданских коммуникаций // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5360> (дата обращения: 11.08.2020).

торая выступает определяющим фактором присущих обществу социальных связей, отношений и взаимодействий»<sup>91</sup>.

А.А. Кондрашкина, выделяя из всего комплекса социальных коммуникаций гражданские коммуникации, подчеркивает, что информационная культура «предусматривает необходимость выраженности социальной позиции и мотивации, способность к самоанализу и критическому отношению к информации»<sup>92</sup>.

Еще дальше в своих разработках идет профессор Н.И. Гендина, которая выдвигает и аргументирует концепцию информационной культуры личности. Исследователь отмечает: *«Информационная культура личности – это одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний, умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий»*<sup>93</sup>.

Понятие «информационная культура личности» стало гуманитарным развитием, продолжением и расширением понятий «информационная грамотность» и «информационная культура». В концепции Программы ЮНЕСКО «Информация для всех»<sup>94</sup> отражена существенная эволюция в самой философии информационного общества. Раньше она воспринималась как проблема техническая и технологическая, а сегодня – как гуманитарная, социальная и политическая. Доминантой новой мировой информационной политики становятся не технологии и даже не сама

<sup>91</sup> Сухина И.Г. Информационная культура как глобальный коммуникативный феномен современности и ее перспективы: аксиологическое понимание // Вестн. Ленинградск. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2013. № 1. С. 96.

<sup>92</sup> Кондрашкина А.А. Информационная культура в сфере гражданских коммуникаций // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5360> (дата обращения: 11.08.2020).

<sup>93</sup> Гендина Н.И., Колкова Н.И., Стародубова Г.А., Уленко Ю.В. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. С. 7.

<sup>94</sup> Программа ЮНЕСКО «Информация для всех». URL: <http://ifapcom.ru> (дата обращения: 21.01.2021).



*информация, а ее создатель и конечный потребитель – человек. Именно человек, личность становятся в большей степени предметом исследований в области информационных отношений, о чем и свидетельствует появление в понятийном ряду теории информации слова «личность».*

*В этом смысле логично воспринимается теория медиакультуры, как показателя уровня развитости личности, ее способности воспринимать и оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, соблюдая нормы медиаэтики. Медиакультура также трактуется как «всеобщая доступность культуры для человека посредством продукции средств массовой информации»<sup>95</sup>. В российской научной литературе встречаются также близкие по смыслу понятия: «аудиовизуальная культура» (audiovisual culture), «видеокультура» (video culture) и т.д.*

В отечественном научном дискурсе термин «медиакультура» впервые прозвучал в 1993 г. в городе Звенигороде на международном семинаре, который был посвящен проблемам развития личности ребенка. И уже тогда стали просматриваться два направления в понимании этой области знаний. С одной стороны, медиакультура трактуется как часть общей культуры человека, встроенного в медийное пространство, с другой стороны, речь идет о взаимодействии человека с миром медиа, его коммуникации. И вряд ли сегодня можно утверждать, что это понятие сложилось и имеет четкие теоретико-методологические границы.

Более того, постоянно возникают новые пространства для осмысления идеи медиакультуры. В частности, профессор О.В. Сергеева предлагает концепцию «медиакультуры повседневности». Она включает в себя «ценности, нормы, образцы, регулирующие практики использования средств коммуникации, которые локализованы в домашнем пространстве: 1) практики получения новостей; 2) практики передачи опыта и знаний при помощи медиа; 3) практики отдыха, развлечения, творчества, возможные благодаря медиа; 4) практики

<sup>95</sup> Крюкова Н.А. Медиакультура и ее роль в информационном обществе // Омский научный вестник. 2013. № 5 (122). С. 226.

общения»<sup>96</sup>. При этом известный российский исследователь в области философии медиакультуры В.А. Возчиков рассуждает о медиакультуре как о «ментальных, нравственно-этических, мировоззренческих, эстетических характеристиках личности, и шире – ее духовной субъективности»<sup>97</sup>. В настоящее время философский смысл медиакультуры раскрывается в метафорическом представлении о человеке «как сложном информационном процессе, уравнивающем внутреннюю среду организма и внешнюю среду его окружения путем обмена информацией, что дает основание интерпретировать медиакультуру как естественное проявление человеческого бытия»<sup>98</sup>. Обращение к культуре, которая формируется под воздействием текстов массмедиа, наблюдается в западной исследовательской литературе со второй половины XX в. Наиболее широко анализ культуры медиатекстов представлен в трудах А. Моля, Р. Вильямса, Ж. Бодрийяра, К. Дженкса, Дж. Томлинсона, К. Хейли и др.

Тема медиакультуры в российском медиадискурсе отображена в работах культурологов и исследователей медиаобразования М.В. Жижиной<sup>99</sup>, Н.Б. Кирилловой<sup>100</sup>, К.Э. Разлогова<sup>101</sup>, В.В. Савчука<sup>102</sup>, О.В. Сергеевой<sup>103</sup>, Н.Ф. Хилько<sup>104</sup>, Е.Н. Шапинской<sup>105</sup>, А.В. Шарикова<sup>106</sup> и др.

<sup>96</sup> Сергеева О.В. Медиакультура в практиках повседневности: Автореф. дис. ... д-ра социол. наук. СПб., 2011. С. 12.

<sup>97</sup> Возчиков В.А. Философия образования и медиакультура информационного общества: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2007. С. 7.

<sup>98</sup> Возчиков В.А. Указ. соч. С. 7.

<sup>99</sup> Жижина М.В. Медиакультура. Культурно-психологические аспекты. М.: Вузовская книга, 2009.

<sup>100</sup> Кириллова Н.Б. Медиакультура новой России: методологии, технологии, практики: Мат-лы междунар. науч. конф. Т. 2. М.: Академ. проект, 2007; Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академ. проект, 2006.

<sup>101</sup> Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций / Отв. ред. К.Э. Разлогов, А.В. Федоров. М.: Российск. ин-т культурологии, 2012.

<sup>102</sup> Савчук В. Конверсия искусства. СПб.: Петрополис, 2001.

<sup>103</sup> Сергеева О.В. Медиакультура в практиках повседневности: Дис. ... д-ра социол. наук. СПб., 2011.

<sup>104</sup> Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности: Моногр. Омск: СФ РИК, 2001.

<sup>105</sup> Шапинская Е.Н. Музыка на все времена: классическое наследие и современная культура: Моногр. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014.

<sup>106</sup> Шариков А.В. Телевидение и радиовещание // Новая Российская энциклопедия. М.: Энциклопедия, 2004.

Н.Б. Кириллова определяет медиакультуру как *«совокупность информационно-коммуникативных средств, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности»*<sup>107</sup>.

Сам термин «медиакультура» – это детище современной культурологической теории, он введен для обозначения особого типа культуры информационного общества. Развитие медиакультуры – процесс исторически обусловленный и закономерный с точки зрения эволюции цивилизации. Роль медиакультуры в информационном обществе постоянно растет, она является комплексным средством освоения человеком нового мира, насыщенного различными видами медиа, в его социальных, интеллектуальных, нравственных, художественных, психологических аспектах. Кроме того, медиакультура представляет собой разновидность культуры, подобно политической, экономической, правовой. Она выполняет функции регулирования социальных процессов по созданию, трансляции и хранению социальной информации. Кроме того, медиакультура обеспечивает сохранность национальных, духовных и нравственных ценностей общества.

Поскольку медиакультура сегодня рассматривается и как общий социокультурный процесс, и как личностное взаимодействие с медиа, то в рамках социальных институтов разрабатываются программы целенаправленного формирования необходимых медиакомпетенций, и медиаобразование в этом случае становится инструментом формирования медиакультуры личности.

В настоящее время в комплексе дисциплин, направленных на изучение социальных процессов в сфере медиа и существенных для понимания контекста медиаобразования, возникли такие дисциплины, как *медиалингвистика*<sup>108</sup>, которая

<sup>107</sup> Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академ. проект, 2006. С. 8.

<sup>108</sup> Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (современная английская медиаречь): Учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2008.

представляет собой составную часть общей лингвистики и занимается медиатекстуальными исследованиями, и *медиасоциология*, которая рассматривает медиа как элемент общественной жизни.

Предметом медиалингвистики является изучение языка массовой коммуникации. Если для традиционной лингвистики ключевым понятием был словесный текст, обладающий целостностью и связностью, то медиатекст использует не только вербальный уровень, но и любые другие знаки. Так, дискурс массмедиа объединяет в одно целое вербальный и экстралингвистический компоненты<sup>109</sup>.

Одним из ключевых понятий в системе медиаобразования является понятие «медиатекст». Необходимость оценить, понять либо создать медиатекст заставляет изучать его содержание, структуру, язык, особенности функционирования. Исследованию этого явления посвящены многочисленные работы российских авторов<sup>110</sup>.

Понятие «медиатекст» (от лат. *mediatextus* – средства, посредники; ткань; сплетение, связь, сочетание) появилось и получило широкое распространение в XX в. вместе с развитием новых видов медиа. Оно вобрало в себя многообразные

<sup>109</sup> Жаркова Т.В. Медиалингвистика и ее роль в исследовании языка современных массмедиа // Сборник научных трудов Sworld. 2013. Т. 23. № 2. С. 64–68.

<sup>110</sup> Дзялошинский И.М., Пильгун М.А. Медиатекст: особенности создания и функционирования. М.: НИУ ВШЭ, 2011; Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (современная английская медиаречь). М.: Флинта: Наука, 2008; Кувшинникова Д.Г. Стилистические особенности текстов контекстной интернет-рекламы // МедиаАльманах. 2012. № 5. С. 58–65; Пильгун М.А. Формирование контента в современном коммуникационном пространстве. М.: РГСУ, 2012; Сальний Р.В. Ресурсы медиатекстов в преодолении клипового мышления школьников // Народное образование. 2014. № 6. С. 193–202; Семенов В.И., Семенова Е.В. Медиатекст в современном образовательном пространстве // Человек и язык в коммуникативном пространстве: Сб. науч. ст. 2014. Т. 5. № 5. С. 184–190; Славкин В.В. Журналистский текст в динамическом аспекте // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2005. № 2. С. 16–20; Сметанина С.И. Медиатекст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века). СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002; Солганик Г.Я. К определению понятий «текст» и «медиатекст» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2005. № 2. С. 7–15; Солдаткина Я.В. Понятие «медиасловесность» и актуальные процессы в современной культуре // Преподаватель XXI век. 2017. Т. 2. № 2. С. 356–368; Фаткуллина Ф.Г., Хабиров Р.Р. Медиатекст в современном коммуникативном пространстве // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–1. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18258> (дата обращения: 12.02.2021); Федоров А.В. Анализ аудиовизуальных медиатекстов: Моногр. М.: Директ-Медиа, 2013.

способы передачи информации – текст, картинка, звук, графика, анимация. Кинематограф, живопись, скульптура, музыка, танец, драматургия, литература, печатные СМИ, радио, телевидение в поисках новых форм выражения создают новые форматы передачи информации. Например, Вадим Басс в рамках проекта «Arzamas» описывает, «как разговаривает архитектура»<sup>111</sup>, при этом он рассматривает здания, архитектурные строения как медиатекст, как способ коммуникации. Сегодня специалисты научились считывать информацию с артефактов городской медиасреды, сформировалась целая индустрия рекламных медиатекстов и т.д.

А. Белл, один из ведущих исследователей медиатекста, отмечает, что определение этого понятия выходит далеко за рамки традиционного взгляда на текст в виде печатных слов, воспроизведенных чернилами на бумаге, и включает в себя широкий спектр различных факторов, таких как речь, музыка, звуковые эффекты, изображения и пр.<sup>112</sup> Д. Проберт под медиатекстом понимает структурированный медиапродукт или средство коммуникации, включающее в себя как печатное, так и аудиовизуальное размещение, которое можно проанализировать и деконструировать<sup>113</sup>. В.В. Богуславская рассматривает текст с точки зрения философии. Любой текст, считает исследователь, – это «вклад в коллективный разум. Тексты представляют собой модели мира, а совокупность текстов репрезентирует культуру определенного периода: текст – не только “генератор” новых смыслов, но и “конденсатор культурной памяти”»<sup>114</sup>. М.А. Пильгун считает, что на современном этапе развития медиатекст представляет собой «синкретичное единство вербальных, визуальных и ау-

<sup>111</sup> Басс В. Как разговаривает архитектура: Лекции. URL: <http://arzamas.academy/courses/12/1> (дата обращения: 11.08.2020).

<sup>112</sup> Bell A. *Approaches to Media discourse*. London, 1996. P. 3.

<sup>113</sup> Probert D. AS/A-level media studies essential word dictionary. URL: <http://www.amazon.co.uk/A-level-Studies-Essential-Dictionary/dp/0860033848> (дата обращения: 11.08.2020).

<sup>114</sup> Богуславская В.В. Влияние медиатекстов на формирование концептуальной и языковой картины мира // Евразийское научное объединение. 2017. Т. 2. № 1. С. 153–156.

диальных компонентов, функционирующих в кросс-платформенной среде»<sup>115</sup>. Т.Г. Добросклонская предложила выделить медиатекстуальные исследования в новую дисциплину «медиалингвистика»<sup>116</sup>, которая приобретает все большее значение для развития медиаобразования.

В результате развития новых медиа возникает интернет-текст как гибридная, конвергентная форма, созданная с помощью интегрированных технологий на основе массовых сообщений. Отличительные признаки подобных текстов – «узлов в сети»<sup>117</sup> – обусловлены преимуществами интернет-коммуникации: гипертекстуальность, интерактивность, нелинейность, использование нарративных стратегий, ускорение времени и сжатие пространства, устранение барьеров физической дистанции, конвергенция<sup>118</sup>.

Важное значение в системе медиаобразования имеет журналистский текст<sup>119</sup>. Как отмечает В.В. Богуславская, журналистский текст специфичен как особый элемент функционирующей системы, где взаимодействует несколько составляющих, в том числе журналист, издатель и читательская аудитория<sup>120</sup>. Синергетический подход к данной предметной области позволяет нам рассматривать журналистский текст с точки зрения синергетического подхода к медиаобразованию.

В контексте современных исследований в области текста сегодня становится очевидным, что в системе медиаобразования имеет значение не столько сам медиатекст, либо

<sup>115</sup> Пильгун М.А. Transmedia Storytelling: перспективы развития медиатекста // Медиаскоп. 2015. Вып. 3. URL: <http://www.mediascope.ru/1773> (дата обращения: 22.09.2020).

<sup>116</sup> Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (современная английская медиаречь). М., 2008. URL: <http://www.ffl.msu.ru/research/publications/dobrosklonskaya/dobrosklonskaya-medialingvistika.pdf> (дата обращения: 11.08.2020).

<sup>117</sup> Фуко М. Археология знания. СПб.: Гуманитарная акад.: Университетская кн., 2004.

<sup>118</sup> Мельник Г.С. Медиатекст как объект лингвистических исследований // Журналистский ежегодник. 2012. № 1. С. 29.

<sup>119</sup> Богуславская В.В. Особенности методологии лингвосоциокультурного моделирования журналистских текстов // Акценты. Новое в массовой коммуникации. 2001. № 5–6. С. 97–102.

<sup>120</sup> Богуславская В.В. Журналистский текст как термин и как понятие // Relga. 2004. № 5. С. 1.

«интернет-текст», сколько контекст, в котором он функционирует, система коммуникации между людьми, группами людей, сообществами, причины и логика порождения смыслов, социально-экономические, политические и культурные условия. В связи с этим представляется, что сегодня актуальным для системы медиаобразования является процесс транстекстуальности, обозначающий разнообразные взаимодействия медиатекстов в коммуникативной среде. Мы также считаем продуктивным взять за основу анализа в системе медиаобразования понятие «медиадискурс» как совокупность процессов и продуктов речевой деятельности. Разграничивая понятия «текст», «медиатекст» и «медиадискурс», Т.Г. Добросклонская подчеркивает, что текст – это сообщение, медиатекст – это сообщение плюс канал, а медиадискурс – это сообщение в совокупности со всеми прочими компонентами коммуникации<sup>121</sup>. Этот подход представляется наиболее логичным и перспективным.

Другая, достаточно новая дисциплина – *медиасоциология* – это применение социологической эпистемологии к медиа как материальному носителю знаковых сообщений; явлению, охватывающему весь комплекс коммуникационных технологий, выступающему в качестве посредника в коммуникации и оказывающему сущностное влияние на саму коммуникацию и общество, в котором эта коммуникация свершается. Количественное увеличение разнообразных медиа, проникающих в повседневность, с неизбежностью приводит к изменению качественных параметров социума. Социология – как наука об общественной жизни людей – не может анализировать социум без понимания места и роли современных медиа. Необходимо подчеркнуть, что речь идет не о технических аспектах функционирования медиатехнологий и медиаорганизаций, а о социальных аспектах коммуникаций.

Медиасоциология рассматривает медиа как элемент общественной жизни, детерминирующий социальный опыт

---

<sup>121</sup> Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (современная английская медиаречь). М., 2008.

людей. Идея информационно-технологического производства предполагает рассмотрение информационной среды как окружающей, конструктивной для всех новых видов социальных практик и форм идентичности. В этом разрезе, используя информационные технологии, люди не только воспроизводят существующие виды социальных отношений, но и создают новые<sup>122</sup>.

В Санкт-Петербургском государственном университете под руководством В.В. Савчука развивается *медиафилософия*. Ее проблематика нашла отражение в работе автора «Медиафилософия. Приступ реальности»<sup>123</sup>. Нарастающая скорость распространения медиапроизводных (медиареальность, медиасфера, медиаэпистемология, медиакультура, медиаиндустрия, медиаэтика, медиасубъект, *media sapiens*, медиазависимость, медиаобразование, медиаигры, медиаэкология и т.д.), как утверждает автор, – это знак времени, суть которого в том, что социальные, культурные и экологические последствия, производимые новыми медиа, а также переход границ, очерченных старыми медиа (а значит, и смыслами), превысили критическую массу новаций и подвели и к осознанию новой стадии существования человека, и к необходимости нового философского подхода к ее осмыслению. В книге выдвигается и обосновывается введение адекватной вызовам времени новой дисциплины – медиафилософии. Автор, опираясь на ряд важнейших поворотов в философии и культуре XX в. (онтологический, лингвистический, иконический), обосновывает появление медиального поворота, который вместе с медиафилософией, медиареальностью претендует на статус *tetminus novus*. По мнению В.В. Савчука, медиафилософия – это философия эпохи новых медиа, новая парадигма гуманитарного знания и рефлексия актуальной ситуации<sup>124</sup>.

В настоящее время уже приобрела свое теоретическое обоснование *медиапсихология*. Большая часть исследователей

<sup>122</sup> Коломиец В.П. Медиасоциология: теория и практика: Моногр. М.: Восход-А, 2014.

<sup>123</sup> Савчук В.В. Медиафилософия. Приступ реальности. СПб.: Изд-во РХГА, 2013.

<sup>124</sup> Савчук В.В. Медиафилософия: приступ реальности. СПб.: Изд-во РХГА, 2013.



в этой области сходятся на том, что она не должна ограничиваться изменением поведения человека под влиянием СМИ<sup>125</sup>. Предмет медиапсихологии – это процессы взаимоперехода индивидуального и коллективного сознания в массовой коммуникации. В трактовке медиапсихологов понятие «медиа» содержит в себе не только средства массовых коммуникаций, опосредующие трансформацию, но также момент иррациональной связи и перехода противоположностей друг в друга («медиа» как средство соединения и стадия превращения). Перед представителями этой новой отрасли психологической науки стоит задача оценки изменений человеческого сознания и личности в медиасреде для обеспечения психологической безопасности и экологичности этих новых состояний и переживаний человека<sup>126</sup>.

За пределами анализа терминологического аппарата медиаобразования остались такие важнейшие понятия, как «система медиаобразования», «медиаобразование как социальный институт», «медийно-информационная грамотность», «профессиональное медиаобразование» и некоторые другие. Они будут раскрыты в последующих главах и параграфах в соответствии с разворачивающейся тематикой повествования.

### 1.3. ВЕДУЩИЕ КОНЦЕПЦИИ, ТЕОРИИ И МОДЕЛИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

К концу XX в. в мировой научной среде в целом сложились теоретические представления о медиаобразовании как специфической области знаний, позволяющей школьникам и студентам адаптироваться к меняющимся условиям жизни

---

<sup>125</sup> Пронин Е.И., Пронина Е.Е. Медиапсихология: новейшие информационные технологии и феномен человека // *Общественные науки и современность*. 2013. № 2. С. 151–162.

<sup>126</sup> Первушина О.Н., Аблажей Н.Н. Основная образовательная программа высшего профессионального образования по медиапсихологии. Новосибирск, 2012. URL: <http://fp.nsu.ru/documents/niu/media.pdf> (дата обращения: 11.09.2020).

(К. Бээлгэт, Л. Мастерман, Э. Харт, Б. Туфте, Ж. Гонне, Э. Бевор, Р. Кьюби, С. Бэрэн, Ж. Пьетта и Л. Жиру и др.)<sup>127</sup>.

Концепция зарубежного медиаобразования этого периода строится на понимании медиа как средства массовой коммуникации, в его основе лежит представление об особенностях массовой коммуникации и ее влиянии на человека, главным образом на подростков. Основная исследовательская стратегия – это понимание содержания медиа как медиатекста и знание технологического влияния медиатекста на аудиторию. Фундаментом для методических разработок системы медиаобразования того времени являются элементы концепции медиаграмотности, такие как:

- развитие способностей к пониманию и оценке содержания медиатекстов;
- развитие способностей к пониманию целей создателей медиатекстов;
- развитие творческих способностей для создания медиатекстов.

На уровне знаний и представлений обобщенное содержание медиаобразования конца XX в. представляло собой набор следующих компетенций:

- понимание специфики языка медиа и особенностей их воздействия на человека;
- понимание жанрового разнообразия и способность анализировать медиатексты;
- способность отфильтровывать «информационный шум».

<sup>127</sup> *Bazalgette C.* British Film Institute: Current Education Activities // Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. С. 14–19; *Masterman L.* A Rational for Media Education // Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 1997. Pp. 15–68; *Hart A.* Introduction: Media Education in the Global Village // Teaching the Media. International Perspectives. Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1998. Pp. 1–21; *Tufte B.* Media Education in Europe // Children and Media: Image, Education, Participation. Goteborg: UNESCO, 1999. Pp. 205–218; *Gonnet J.* Education aux medias: Les controverses fecondes. Paris: CNDP, Hachette, 2001; *Bevort E., Cardy H., De Smedt T., Garcin-Marrou I.* Evaluation des pratiques en education aux medias, leurs effects sur les enseignants et leurs eleves. Paris: CLEMI, 1999; *Kubey R.* Media Education: Portraits of an Evolving Field // Media Literacy in the Information Age. New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997. P. 2; *Baran S.J.* Introduction to Mass Communication. Boston; N. Y.: McGraw Hill, 2002; *Piette J., Giroux L.* The Theoretical Foundation of Media Education // Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, 1997. Pp. 89–134.

Результатом медиаобразовательного процесса должны стать:

- понимание роли медиатекстов в общественных отношениях;
- способность критически мыслить по отношению к медиатекстам;
- умение различать и интерпретировать соответствующую реакцию в процессе восприятия медиатекста.

Эта трактовка медиаобразования характерна для стран Европы с демократическим укладом, где можно говорить о вариативности информационной повестки дня, свободе доступа к информации, возможности критической оценки медиатекстов.

Российское медиаобразование к началу XXI в. также оформилось в комплекс теоретико-методологических положений, основанных на опыте западных исследователей и закрепленных в ряде публикаций российских авторов (Е.А. Бондаренко, Л.С. Зазнобина, С.Н. Пензин, Л.П. Прессман, А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, А.В. Шариков и др.). Вслед за учеными Великобритании, Франции, Германии, Финляндии, США, Канады и других стран в России сформировалась система знаний о содержании, целях и задачах медиаобразования, достаточно полно и широко разработан понятийный аппарат, подробно описаны история медиаобразования, а также его многочисленные теории и модели. В 1987 г. исследователем А.В. Шариковым в российский научный дискурс впервые был введен термин «медиаобразование»<sup>128</sup>, хотя сам исследователь в качестве «первооткрывателя» темы медиаобразования в СССР называл одного из советских экспертов ЮНЕСКО В. Стельмаха. Он был первым в СССР, кто в 1970-х гг. под влиянием идей ЮНЕСКО начал говорить о «media education»<sup>129</sup>.

Наиболее подробно история развития российского медийного образования описана в трудах профессора А.В. Федорова

<sup>128</sup> Шариков А.В. Аудиовизуальная культура как основа эстетического подхода к введению медиаобразования // Актуальные задачи эстетического воспитания в свете решений XXVII съезда КПСС: Мат-лы симпозиума. Рязань, 30 сентября – 1 октября 1986 г. М., 1987. С. 17–22.

<sup>129</sup> Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии пед. наук СССР, 1990. С. 38.

и представителей его научной школы<sup>130</sup>. В 1980–1990-е гг. в научный оборот ими было введено большое количество текстов, которые описывали концепции и технологии медиаобразования зарубежных стран, включали в себя имена ученых, названия государственных и негосударственных организаций, фондов и ассоциаций, занимающихся медиаобразовательной деятельностью, что открыло для российских исследователей это научно-практическое направление. Многие российские исследователи пользуются этими материалами до сих пор.

Философско-методологическая основа российского медиаобразования строится на идее «диалога культур», которая была предложена М.М. Бахтиным и нашла продолжение в работах В.С. Библера.

М.М. Бахтин понимает культуру как форму диалога, в частности самосознание культуры есть «форма ее бытия на грани с иной культурой; как механизм самодетерминации личности, с присущей ей историчностью и социальностью; как форма обретения, восприятия мира впервые»<sup>131</sup>.

Подобное осмысление культуры связано с особым пониманием личности, когда культура рассматривается как неотъемлемая часть духовной и материальной жизни человека. Индивид становится личностью только во взаимодействии с другими людьми. Понятие «Другой» является концептуальным в философии М.М. Бахтина, поскольку только через «Другого» человек может познать самого себя.

Самодетерминация личности происходит в процессе выработки идеи о самом себе. При этом она возможна лишь в диалоге, который содержит три ключевые идеи:

<sup>130</sup> Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001; Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Кучма, 2004; Федоров А.В., Чельшова И.В., Мурюкина Е.В. и др. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / Под ред. А.В. Федорова. М.: Информация для всех, 2014; Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. М.: Информация для всех, 2015; Федоров А.В., Новикова А.А. Ключевые теории медиаобразования // Преподаем журналистику: взгляды и опыт / Ред.-сост. С.Г. Корконосенко. СПб.: Изд-во С.-Петербургск. ун-та, 2006. С. 51–84.

<sup>131</sup> Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. М.: Прогресс, 1991. С. 85.

• диалог есть всеобщая основа человеческого взаимопонимания. «Диалогические отношения <...> – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение <...> Где начинается сознание, там <...> начинается и диалог»<sup>132</sup>;

• диалог как всеобщая основа всех речевых жанров. «Жанр есть не что иное, как кристаллизованная в знаке историческая память перешедших на уровень автоматизма значений и смыслов. Жанр – это представитель культурно-исторической памяти в процессе всей идеологической деятельности (летописи, юридические документы, хроники, научные тексты, бытовые тексты: приказ, брань, жалоба, похвала и т.д.)»<sup>133</sup>;

• несводимость диалога к общению. «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, вещи – с ними можно только диалогически общаться <...> В каждом слове <...> слышать отголоски большого диалога»<sup>134</sup>.

В.С. Библер предостерегает от примитивного понимания диалога как разных видов диалога, встречающихся в речи человека (научный, бытовой, моральный и т.д.), которые не имеют отношения к идее диалога в рамках диалоговой концепции культуры. «В “диалоге культур” речь идет о диалогичности самой истины (красоты, добра), о том, что понимание другого человека предполагает взаимопонимание “Я – ты” как онтологически различных личностей, обладающих – актуально или потенциально – различными культурами, логиками мышления, различными смыслами истины, красоты, добра <...> Диалог, понимаемый в идее культуры, – это не диалог различных мнений или представлений, это всегда диалог различных культур»<sup>135</sup>.

<sup>132</sup> Аверинцев С.С., Давыдов Ю.Н., Турбин В.Н. и др. М.М. Бахтин как философ: Сб. ст. М.: Наука, 1992. С. 92.

<sup>133</sup> Там же. С. 102.

<sup>134</sup> Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. С. 19.

<sup>135</sup> Там же. С. 299.

Помимо того, что гуманитарное мышление диалогично по своей природе, оно обращено на человека как субъекта культуры и ориентировано в конечном счете на смысл. Объекты и вещи окружающего мира только тогда способны воздействовать на личность, если раскрыт и понят их смысл. «Смысл не может (и не хочет) менять физические, материальные и другие явления, он не может действовать как материальная сила. Да он и не нуждается в этом: он сам сильнее всякой силы, он меняет тотальный смысл события и действительности <...> (смысловое преобразование бытия)»<sup>136</sup>. Гуманитарное мышление опирается на понимание как диалог, поэтому можно сказать, что гуманитарное мышление равнозначно диалогическому мышлению.

Теория «диалога культур» Бахтина – Библера как философско-методологическая основа медиаобразования в настоящее время не только не утратила своей актуальности, но и приобрела новое звучание. Сегодня, в условиях виртуальной реальности, бурного развития информационных технологий идея диалогичности информационных отношений приводит нас непосредственно к пониманию всеобщности медиа, представлению об интегративности системы средств коммуникации, которые и делают диалог культур возможным. В понимании данной концепции на первый план выходит не только идея о взаимопроникновении культур как этносов, национальных идентичностей, но и мысль о диалогичности, коммуникационной природе всех отношений в мире – между отдельными индивидами, индивидом и обществом, между человеком и технологическими устройствами, о связи и взаимопонимании как краеугольном камне развития общества. В конце XX в. благодаря проведенному А.В. Федоровым сравнительному анализу существовавших на тот момент зарубежных концепций в теорию российского медиаобразования вошла разветвленная система теорий и моделей медиаобразования<sup>137</sup>.

<sup>136</sup> Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. М.: Прогресс, 1991. С. 37.

<sup>137</sup> Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001.

Она основана на разработках специалистов, главным образом, из Франции, Великобритании, Германии и некоторых других европейских стран. В настоящее время «теорий медиаобразования» насчитывается более десяти. При этом сохраняется, хотя и не столь активно, как прежде, тенденция к появлению новых, и каждая «новая» возникает по принципу дополнительности, отчасти повторяя уже существующие. Это обусловлено относительной молодостью самого научного направления медиаобразования, сложностью формирования теории коммуникации, а также национальными особенностями функционирования медиа.

Поскольку данные теории медиаобразования уже многократно описаны, позволим себе лишь перечислить их названия и очень кратко отметить основные характеристики.

1. *«Инъекционная» теория медиаобразования («защитная», «протекционистская», «прививочная»)*. Считается, что медиа оказывают сильное, прямое, в основном негативное воздействие на аудиторию, а аудитория состоит из массы пассивных потребителей, которые, как правило, не могут понять сути медиатекста. Главная цель медиаобразования состоит в том, чтобы смягчить негативный эффект чрезмерного увлечения медиа, в основном по отношению к детской и молодежной аудитории.

2. *Теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории*. Фундаментальной основой этой теории является этическая теория медиа. Имеется в виду, что влияние медиа на аудиторию ограничено, человек может сам выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Следовательно, цель медиаобразования видится в том, чтобы научить молодого человека извлекать из медиа максимум пользы в соответствии со своими пристрастиями.

3. *«Практическая» теория медиаобразования*. Теоретической базой этой теории является адаптивная теория «потребления и удовлетворения» в области медиа. Согласно этой теории считается, что влияние медиа на аудиторию ограниче-

но, молодежь сама может оценить медиатекст в соответствии со своими представлениями. Главное – научить использовать медиааппаратуру, в том числе и для создания собственных медиатекстов.

*4. Идеологическая (или марксистская) теория медиаобразования.* Теоретической основой этой теории является марксистская теория медиа, согласно которой считается, что медиа способны манипулировать общественным мнением в интересах того или иного социального класса. В этом случае главная цель медиаобразования – вызвать у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации, или, наоборот, внушить, что сложившаяся система медиа – самая лучшая. Медиа распространяют идеи в соответствии с установками правящего класса и рассматриваются как поле «идеологической борьбы».

*5. Семиотическая теория медиаобразования.* Согласно этой теории медиа стремятся завуалировать многозначный характер своих текстов, что угрожает свободе потребления информации. Аудитория, в первую очередь детская, слишком пассивна по отношению к «чтению» медиатекстов, поэтому главная цель медиаобразования – помочь детям «правильно читать» медиатекст. Основным содержанием медиаобразования становится язык медиа, а образовательной стратегией – обучение правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциаций, особенностей языка и т.д.

*6. Культурологическая теория медиаобразования.* Культурологическая теория утверждает, что медиа, скорее, предлагают, чем навязывают интерпретацию медиатекстов. Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания. Аудитория не просто «считывает» информацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые медиатексты, самостоятельно их анализирует. Отсюда вытекает главная цель медиаобразования – помочь молодому человеку понять, как медиа могут обогатить его восприятие, знания о мире.



7. *Эстетическая (художественная) теория медиаобразования.* Теоретической базой эстетической теории медиаобразования, так же как и культурологической, является культурологическая теория медиа. Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами, она их постоянно оценивает. А основным содержанием медиаобразования в рамках данной теории является язык медиакультуры, авторский мир создателя художественного медиатекста, история медиакультуры (история киноискусства, художественного телевидения и т.д.).

8. *Теологическая теория медиаобразования.* Теоретической основой данной теории является теологическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны формировать определенные духовные, этические/моральные, ценностные принципы аудитории (особенно это касается несовершеннолетних). Из этого вытекает главная цель теологического медиаобразования – приобщить аудиторию к той или иной модели поведения, к ценностным ориентациям, отвечающим тем или иным религиозным догматам. Понятно, что ценностные ориентации в этом случае зависят от конкретного религиозного контекста, с существенными отличиями для христианской, мусульманской, буддистской или иной веры.

9. *Экологическая теория медиаобразования.* Медиапедагоги убеждены, что необходимо развитие экологии медийного восприятия как составной части медиаграмотности человека, предполагающей умеренность в просмотрах, контроль и ограничения, критический анализ медиатекстов, использование экологической стратегии противодействия насилию.

На основе данных теорий А.В. Федоровым и И.В. Чельшевой предложены четыре группы теоретических моделей медиаобразования:

1) *социокультурные, культурологические модели* (социокультурное, культурологическое развитие творческой личности в плане восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, критического мышления по отношению к медиатекстам любых видов и жанров и т.д.);

2) *практико-утилитарные модели* (практическое изучение и применение медиатехники в качестве технических средств обучения и/или создания медиатекстов разных видов и жанров);

3) *воспитательно-этические модели* (рассмотрение моральных, психологических, идеологических, религиозных, философских проблем на материале медиа);

4) *эстетические модели* (ориентированные прежде всего на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры)<sup>138</sup>.

Кроме того, существуют модели, разработанные конкретными учеными, – А.В. Спичкиным, А.В. Шариковым, Л.С. Зазнобиной, И.В. Жилавской.

Разумеется, как отмечают авторы, предложенная классификация медиаобразовательных моделей носит условный характер, так как в исследованиях часто наблюдаются диффузионные процессы совмещения моделей нескольких типов<sup>139</sup>. Интересен взгляд на моделирование российского медиаобразования со стороны. Британский социолог Маркус Линин (*Marcus Leaning*) также отмечает, что в России существует четыре типа моделей медиаобразования: *учебно-информационная* модель, которая изучает теорию, историю медиа и медиаязыка; *этическая и философская* модели, которые исследуют моральные и философские проблемы медиаматериалов; *исследовательская* модель, отвечающая за социальное и культурное развитие творческого человека и восприятие его в рамках его же критического мышления, умения анализировать, наличия зрительной памяти и способности к интерпретации и, наконец, *прикладная* модель: сюда входят интернет, компьютерные приложения, фотографии и умение работать с камерой<sup>140</sup>.

<sup>138</sup> Федоров А.В., Чельшьева И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели // Высшее образование в России. 2004. № 8. С. 34–39.

<sup>139</sup> Федоров А.В., Левицкая А.А. Теоретические модели и теории медиаобразования в странах СНГ // Thesaurus. 2020. № 7. С. 135–140.

<sup>140</sup> Leaning M. Issues in Information and Media Literacy: Criticism, History and Policy. The Informing Science Institute Press, 2009. P. 183.

А.В. Федоровым также описаны несколько подходов к системе медиаобразования:

- «защитный» подход («инъекционная» теория, идеологическая, эстетическая);
- «аналитический» подход (теория формирования критического мышления, семиотическая, культурологическая и некоторые другие);
- «практический» подход, который, по мнению теоретика, в качестве составной части в том или ином виде присутствует почти во всех концепциях медиаобразования<sup>141</sup>.

На такое внесистемное положение «практического подхода» обращает внимание И.А. Фатеева, считая, что «практический подход», по сути, может рассматриваться в качестве основы теории медиаобразования как педагогической деятельности, если понимать под ним не только обучение пользованию аппаратурой, но и комплексное освоение учащимися практических навыков по созданию медиатекстов<sup>142</sup>.

Подробный историко-методологический анализ концепций медиаобразования предлагает И.В. Чельшева. В российском медиаобразовании второй половины XX в. она выделяет следующие концепции: защитную, практическую, идеологическую, культурологическую, этическую, эстетическую, семиотическую, критического мышления, подтверждая их эволюцию примерами на материале киноискусства<sup>143</sup>.

Более детально исследователь останавливается на эстетической концепции медиаобразования, которая играла значительную роль в истории отечественного медиаобразования<sup>144</sup>. В рамках данной концепции происходило развитие эстетического вкуса аудитории, понимания аудиовизуального языка кино.

<sup>141</sup> Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Кучма, 2004. С. 48–49.

<sup>142</sup> Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: Моногр. Челябинск: Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2007.

<sup>143</sup> Чельшева И.В. Развитие российского медиаобразования во второй половине XX – начале XXI века: теория, методика, практика. М.: Информация для всех, 2016. С. 34–55.

<sup>144</sup> Чельшева И.В. Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960–2011) / Под ред. Е.В. Мурюкиной. Таганрог: Изд-во Таганрогск. ин-та им. А.П. Чехова, 2014.

На протяжении всего периода развития медиаобразования в нем сосуществуют два подхода – дидактический и гражданский, каждый из которых представляет собой определенную цель и принцип медиаобразования.

В частности, дидактический подход сформировался в результате несимметричной коммуникации, когда медиаобразование понимается как целенаправленное воздействие: обучение, воспитание, просвещение, формирование качеств личности, защита от вредного влияния СМИ. В основе этой концепции лежит комплекс знаний, умений и навыков (компетенций) работы с медиатекстом, научение человека понимать и осознавать последствия воздействия информации на психику человека<sup>145</sup>. Основной императив данного подхода к медиаобразованию – обучать.

Сторонники гражданского подхода, понимая некоторую архаичность, заключенную в традиционной дидактике, делают акцент на правах человека и доступе к информации, утверждая, что «медиаобразование – это часть основного права каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и получение информации, оно способствует поддержке демократии»<sup>146</sup>. Известный теоретик в области медиа Джордж Гербнер (*George Gerbner*) понимает медиаобразование как формирование коалиции «для расширения свободы и разнообразия коммуникации, для развития критического понимания медиа как нового подхода к либеральному образованию»<sup>147</sup>. Один из лидеров современного медиаобразовательного движения Б. Мак-Махон (*Barrie McMahon*) пишет, что «в эпоху терроризма и войн XXI в. медиаобразование молодежи становится настоятельным требованием демократического общества»<sup>148</sup>.

<sup>145</sup> Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бада. М.: Большая российск. энцикл., 2002. С. 138.

<sup>146</sup> Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO // Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001. P. 152.

<sup>147</sup> Gerbner G. Educators Activists Organize to Promote Media Literacy in U.S. // The New Citizen. 1995. Vol. 2. No. 2.

<sup>148</sup> McMahon B. Relevance and Rigour in Media Education: Keynote Presentation to the National Media Education Conference. Baltimore, 2003. P. 3.

Данный подход строится на идеях постмодернизма, демократии, свободы слова, вариативности, ее ключевой принцип – обучаться.

Взаимодействие между субъектом и объектом медиаобразования при том и другом подходе осуществляется либо вертикально, либо горизонтально, но в любом случае линейно. Медиа при этом понимаются как нечто внешнее по отношению к личности, направленное на ее сознание, мировоззрение, поведение. Принято считать, что под воздействием медиаобразовательных технологий должен повышаться уровень медиаграмотности человека, личность должна меняться согласно заданным условиям, неким представлениям об идеальном будущем и идеальном человеке. Однако сегодня мы вошли в эпоху интегрированных коммуникаций, когда социальные роли и отношения в медиасреде оказываются нестабильными, неопределенными, слабо прогнозируемыми.

У существующих подходов и программ по медиаобразованию есть существенный недостаток: во-первых, они рассчитаны на подготовку к овладению средствами коммуникации, которые были актуальны некоторое время назад. Эти программы не успевают за стремительным развитием технологий Четвертой промышленной революции<sup>149</sup>, которые сегодня представлены теорией больших данных, дополненной реальностью, роботизацией, интернетом вещей и т.д. Во-вторых, им присущ технократический угол зрения, в результате чего в центре внимания оказывается не человек в новых коммуникационных условиях, а его приспособление к средствам коммуникации как таковым.

В этом смысле более современными и перспективными представляются идеи С.Б. Цымбаленко, которые акцентируют внимание на будущем, на опережающих технологиях в формировании медийной культуры молодежи. Данный подход автор обозначает как «цивилизационный, при котором цифровые технологии понимаются как механизмы и факторы социального прогресса на этапе развития общества, основанного

---

<sup>149</sup> Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2016.

на знании, такой цивилизации, где способом существования становится коллективный разум (Турчин, Моисеев) или ноосфера (Вернадский), в центре которого конкретный человек и человеческие сообщества»<sup>150</sup>.

Иными словами, можно говорить об ориентации на *ноосферный подход* к медиаобразованию (Э. Леруа, В.И. Вернадский, П. Тейяр де Шарден, Н.Н. Моисеев<sup>151</sup>). Он основан на принципе гармонии и целостности мира. Ноосферный подход формирует у личности особое ноосферное мышление.

Ноосферное мышление, согласно В. Спартину (ноосферная педагогика<sup>152</sup>), включает в себя следующие характеристики:

- высокий уровень критичности;
- понимание взаимосвязанности процессов, происходящих в природе и человеческом обществе;
- установка на метапредметность и коммуникационность;
- проектное мышление и креативность;
- способность решать нестандартные задачи в нестандартных ситуациях;
- создание продуктов, которые улучшают окружающую среду.

Идея медиаобразования логично вплетается в концепцию ноосферного образования (Н.В. Маслова)<sup>153</sup>, которое является синтезом гуманитарных и естественно-научных концепций, а также инновационных практик XX в. Ноосферное образование включает в себя лучшие разработки человечества в области философии, культуры, психологии, педагогики. Идеологическая и научно-методологическая основа ноосферного

<sup>150</sup> Цымбаленко С.Б., Макеев П.С. Медийный портрет подростка: Учеб. пособие. М.: Изд-во РУДН, 2015. С. 8.

<sup>151</sup> Де Шарден П.Т. Избр. произведения. М.: Эксмо-Пресс, 2009; Lero i E. L'exigence idealiste, et le fait devolution. Paris, 1927; Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление. М.: Наука, 1991; Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. М.: Молодая гвардия, 1990.

<sup>152</sup> Спартин В. Ноосферная педагогика. О формировании ноосферного сознания. URL: [http://www.ihst.ru/~biosphere/Mag\\_2/spartinA.htm](http://www.ihst.ru/~biosphere/Mag_2/spartinA.htm) (дата обращения: 23.09.2020).

<sup>153</sup> Маслова Н.В. Ноосферное образование – стратегический ресурс общества // Ноосферное образование – стратегия здоровья: Сб. мат-лов XXVIII Междунар. науч.-практ. обучающей конф. Севастополь: Изд-ль Кручинин Л.Ю., 2010.

образования может стать основой общей концепции медиаобразования. С нашей точки зрения, фундаментом обновленной концепции медиаобразования должна стать диалектическая идея целостности и разнообразия мира, изменчивости и глобальной взаимозависимости всех участников социальных коммуникаций. Она должна строиться на принципах:

- экологичности;
- открытости;
- интегративности;
- осознанности;
- активизации внутренних ресурсов личности;
- диалоговой коммуникации.

Данный обзор существующих в российском научном поле теорий, моделей и концепций медиаобразования нам понадобился для того, чтобы показать проблему теоретико-методологической неопределенности и отсутствия обоснованной критериальной концепции для описания единой теории медиаобразования.

Множественность теорий сама по себе вызывает сомнение, а с учетом того, что их наращивание происходит на основе расширения функций и задач, которые стоят перед специалистами медиаобразования, то данная логика как теоретическая основа нам представляется мало перспективной. Также сомнение вызывает тот факт, что в описанных теориях в центре внимания оказывается не процесс образования, а вопросы онтологии средств массовой коммуникации и их взаимодействие с аудиторией.

Кроме того, теории медиаобразования, помимо самого факта их многочисленности и тенденции к увеличению, отмечены вторичностью признаков, например, выделенное в самостоятельную теорию, «критическое мышление» присутствует практически во всех теориях медиаобразования – идеологической, семиотической, культурологической, эстетической, теологической, экологической.

В описании групп моделей вопрос вызывает и принцип сборки этих обобщенных групп: образовательно-информационные,

социокультурные, воспитательно-этические, эстетические, практико-утилитарные. При таком подходе к системе медиаобразования не просматривается единая категориальная основа: например, по виду образовательной деятельности (воспитание, обучение), мировоззренческим установкам (идеология, теология, эстетика), тематике (история, краеведение, культура и т.д.), уровню компетенций (знания, навыки); не учитывается интеграционный характер медийной практики.

В целом наблюдается принципиальная рассогласованность в трактовке научных понятий «теория», «подход», «концепция», «модель», в результате чего сложно говорить о целостности и внутренней логике теории медиаобразования.

Относительный характер данной классификации признает А.В. Федоров, отмечая, что «в исследованиях часто наблюдаются диффузионные процессы совмещения нескольких типов моделей (например, эстетической и воспитательно-этической)»<sup>154</sup>. Эклектичность данных теоретических разработок отмечает и А.В. Шариков, справедливо объясняя это тем, что «медиаобразование возникло как стихийный и разнородный опыт, основанный на самых разнообразных философских теориях, а нередко и без таковых, на одной лишь эмпирике, опыт, часто направленный против издержек массовой культуры и массовых манипуляций (политических, коммерческих и др.)»<sup>155</sup>.

Отдавая должное широте охвата медиаобразовательного моделирования, которое сложилось к концу XX в., стоит отметить, что сегодня в условиях системной конвергентности перспективным представляется выделение моделей медиаобразования в соответствии с целями и потребностями общества – формирование медиаграмотной личности как части гражданского общества, обеспечение процесса киберсоциализации, решение корпоративных задач, смягчение межпоколенческих конфликтов, удовлетворение информационных потребностей

<sup>154</sup> Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Информация для всех, 2009. С. 14.

<sup>155</sup> Шариков А.В. Так что же такое медиаобразование? // Медиаобразование. 2005. № 2. С. 78.



в системе профессиональных коммуникаций, создание класса эффективных потребителей и проч.

Учитывая наработанный многолетний опыт российских исследователей, следует двигаться дальше, создавая обновленную общую теорию медиаобразования, как развернутое учение, комплекс взглядов, представлений, идей, связанных с логически выстроенным толкованием данной предметной области, теории, которая соответствовала бы современным тенденциям в сфере медиа и образования.

#### 1.4. Коммуникационная концепция медиаобразования

В настоящее время, в условиях сохраняющегося интереса исследователей к теории коммуникации как науке, которая занимается изучением коммуникативных процессов в обществе, в основу системы медиаобразования может быть положена концепция *коммуникации*, отражающая универсальные закономерности и механизмы информационных отношений между различными субъектами. Это логично в контексте идеи всеобщих медиа, когда под медиа мы понимаем любые средства коммуникации, следовательно, медиаобразование – это образовательная технология по поводу любых существующих средств коммуникации.

В поисках более современных теоретико-методологических оснований медийного образования обратимся к теории коммуникации как диалектико-диалогической области знания. Сегодня «коммуникация» стала многозначным термином, включающим в себя различные направления, которые апеллируют к одним положениям и оспаривают другие. Отмечая это, американский исследователь в области коммуникации Роберт Т. Крейг выделил семь подходов к теории коммуникации, в частности:

- *риторическая* теория коммуникации, которая изучает коммуникацию как искусство разговора;

- *семиотическая* теория коммуникации занимается коммуникацией как взаимодействием посредством систем знаков;
- *феноменологическая* теория коммуникации изучает способы организации общения (как вербального, так и невербального) между людьми;
- *кибернетическая* теория коммуникации рассматривает коммуникацию как процесс обработки и передачи информации;
- *социопсихологическая* теория коммуникации – как способ взаимодействия и воздействия при помощи психологических знаний на поведение человека, групп людей, общества в целом;
- *социокультурная* теория коммуникации изучает создание или воссоздание общественного порядка при помощи коммуникации;
- *критическая* теория коммуникации – это исследование дискурсивной рефлексии<sup>156</sup>.

Все приведенные теории коммуникации формируют обобщенный теоретический дискурс, который во многом совпадает с практическими разработками в области медиаобразования.

Сегодня различают как минимум пять уровней коммуникации, где возможны самостоятельные исследования в области теории медиаобразования. Это:

- *интраперсональная* коммуникация, которая изучает «разговоры с самим собой», процессы обработки информации индивидом;
- *интерперсональная* коммуникация, она исследует межличностное взаимодействие, включая параязыки, такие, например, как взаимное расположение в пространстве или «язык тела»;
- *групповая* коммуникация, которая занимается исследованиями групповой динамики;
- *институциональная* (организационная) коммуникация обеспечивает деятельность институций;
- *массовая* коммуникация имеет дело с сообщениями, направляемыми массовой аудиторией через средства массовой информации.

---

<sup>156</sup> Крейг Р. Теория коммуникации как область знания // Компаративистика III. Альманах сравнительных социогуманитарных исследований. СПб., 2003. С. 72–126.

В последние годы особенно быстро развивается еще один вид коммуникации, который отражает обмен сообщениями в виртуальной среде, а также общение человека с объектами, не являющимися людьми, в первую очередь с машинами, компьютерами, роботами, программами. Это вид коммуникации определяют как *киберкоммуникация*. Данный термин аккумулирует такие обозначения, как «компьютерно-опосредованная коммуникация», «коммуникация в электронной среде», «сетевая коммуникация», «веб-коммуникация», «интернет-коммуникация» и т.д., которые отражают различные аспекты коммуникации в киберпространстве.

С точки зрения социальной практики применительно к любому виду коммуникации можно выделить различные подходы к проблеме информационного взаимодействия индивидов, групп, народов, государств, культур, цивилизаций. По мнению И.М. Дзялошинского, все их можно объединить в две большие группы. «К одной относятся теории и технологии, допускающие и поддерживающие несимметричную коммуникацию, когда один из участников коммуникации определяет ее содержание и способы общения, а другой лишь подчиняется. Такую коммуникацию и оправдывающие ее теории имеет смысл назвать репрессивной. Другая практика опирается на идею симметричной коммуникации, объединяющей равноправных партнеров. Такую коммуникацию можно назвать диалогической»<sup>157</sup>. В этом смысле мы имеем дело с логичным продолжением концепции «диалога культур» М.М. Бахтина, чьи рассуждения о понимании как о взаимопонимании, общении и самопознании лежат в плоскости диалогической коммуникации.

Открытие теоретических изысканий в области средств коммуникации связывают с Торонтской школой коммуникации (Г. Иннис, М. Маклюэн, У. Онг, Б. Андерсон). Гарольду Адамсу Иннису (*Harold Adams Innis*)<sup>158</sup>, «отцу канадской экономической истории», в дальнейшем исследователю культуры и формиру-

<sup>157</sup> Дзялошинский И.М. Коммуникационные технологии: от манипуляции к диалогу // Ученые записки. 2010. № 8. С. 162–167.

<sup>158</sup> Архипов С.В. Роль коммуникаций в ранней истории цивилизаций: взгляд из Москвы и Торонто. URL: [svarkhipov.narod.ru/pup/serg.htm](http://svarkhipov.narod.ru/pup/serg.htm) (дата обращения: 15.05.2020).

ющей роли средств коммуникации, принадлежат разработки в области изучения письменности как властного ресурса и технологии господства. В 1940-е гг. Иннис занялся исследованием воздействия средств коммуникации на типологию общественного устройства и выживание империй – от первобытного общества до середины XX в. В результате им была предложена историко-философская концепция, объясняющая роль свободы коммуникаций в становлении, развитии и исчезновении с исторической арены крупнейших цивилизаций<sup>159</sup>. Иннис, а вслед за ним и М. Маклюэн, считали смену средств коммуникации двигателем общественного развития: разделенные территории соединяются в единое целое с помощью новых дорог, транспорта, денег, которые, по утверждению Маклюэна, и есть медиа<sup>160</sup>. Концепция доминирующей роли медиа нашла отражение в споре М. Маклюэна с К. Марксом, считавшим, что в основе всех социальных изменений лежат не идеи и духовные ценности, а сугубо экономические интересы основных социальных групп общества.

Дальнейшие поиски движущих сил общественного развития приводят современных медиаисследователей к комплексному анализу природных, социально-экономических, культурных процессов. В частности, М. Кастельс подчеркивает, что «коммуникационная власть находится в сердце структуры и динамики общества <...> Поскольку именно через коммуникацию человеческое сознание взаимодействует с его социальным и естественным окружением»<sup>161</sup>.

Первые публикации основоположников наук о коммуникации Г. Лассуэлла<sup>162</sup>, П. Лазарсфельда<sup>163</sup>, Н. Винера<sup>164</sup> и других исследователей появились еще в 1930–1940-х гг., хотя коммуникация как

<sup>159</sup> Innis H.A. Empire and Communications. Oxford: Clarendon Press, 1950.

<sup>160</sup> Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. М.: Канон-Пресс-Ц, 2007.

<sup>161</sup> Кастельс М. Власть коммуникации. М.: ИД ВШЭ, 2016. С. 20–21.

<sup>162</sup> Lasswell H.D. The structure and function of communication in society // The Communication of Ideas / In L. Bryson (ed.). N. Y.: Harper and Brothers, 1948. Pp. 37–51.

<sup>163</sup> Lazarsfeld P., Merton R. Mass Communication, popular taste and organized social action // The Communication of Ideas / In L. Bryson (ed.). N. Y.: Harper and Brothers, 1948. Pp. 95–118.

<sup>164</sup> Винер Н. Кибернетика и общество. М.: Изд-во иностранной лит., 1958.

*самостоятельное научное направление определилась к 1950-м гг. Первая кибернетическая модель коммуникации, разработанная Н. Винером, основана на математической теории информации, когда информация уменьшает степень неопределенности, которая в замкнутой системе необратимо возрастает. Это приводит к росту энтропии и утрате контроля над деятельностью системы.*

Таким образом, кибернетика как учение о «контроле и отношениях» заложила начала идеологии открытого общества, стабильность которого обеспечивает свободное движение информации, доступной всем его членам. Эта идеология была воспринята интеллектуалами 1950-х гг. и сегодня трансформировалась в феномен «коммуникационного» мышления, важнейшим требованием которого, наряду с готовностью к компромиссам, является прозрачность информационных потоков.

Значительное влияние на становление наук об информации и коммуникации имело *эмпирико-функционалистское* направление исследований массовых медиа, сложившееся в США в годы Второй мировой войны и пережившее подлинный расцвет в 1950-х гг. Это направление традиционно связывают с именами П. Лазарсфельда, впервые исследовавшего аудиторию радио и прессы и Г. Лассуэлла, который занимался теорией пропаганды и функционированием массмедиа. Последнему принадлежит в частности известная формула коммуникативного акта, который может быть описан ответами на вопросы: кто говорит? что говорит? по какому каналу? кому говорит? с каким результатом?

Гибкость функционального подхода к исследованиям массовых коммуникаций, его открытость влиянию сопредельных наук привели к возникновению теории манипулирования массами, известной как теория «подкожного впрыскивания», основы которой заложила модель двухэтапного воздействия коммуникации (П. Лазарсфельд, Б. Берельсон<sup>165</sup>); «спирали молчания»

<sup>165</sup> Lasarsfeld P.F., Berelson B., Gaudet H. The people's choice. How the voter makes up his mind in a presidential campaign. N. Y., 1948.

(Э. Ноэль-Нойман<sup>166</sup>); исследованиям культурной и гражданской эффективности телевидения (Дж. Гербнер и др.<sup>167</sup>).

Одним из основополагающих методов исследований, без которого сегодня невозможно представить науки о коммуникации, является *структурный метод* и его лингвистические и, в более широком смысле, *семиологические* теории. Среди авторов, положивших начало структурным исследованиям коммуникации, необходимо назвать К. Леви-Стросса, М. Фуко, Р. Барта и др. Методы структурного анализа применяются ими к художественным и профессиональным текстам, аудио-, видео- и кинодокументам. Они легли в основу развития современных методов обработки информации и репрезентации знаний.

С конца 1960-х гг. науки о коммуникации стали предметом интереса со стороны академических профессиональных сообществ и были обогащены новыми идеями. Среди них следует отметить социологию массовой коммуникации, политэкономия коммуникации, исследования потребления медиа и новых технологий в области коммуникации.

В этом спектре научных направлений свое место следует отвести комплексу теоретических разработок, связанных с медийным образованием. Базирующийся на теории коммуникации, этот комплекс может быть представлен как *коммуникационная концепция медиаобразования*.

Обоснование актуальности коммуникационной концепции медиаобразования лежит в плоскости изменения роли объектов медиаобразования, которые превращаются в полноценные субъекты образовательной коммуникации, в результате чего в целом трансформируется весь процесс образования. Причем следует отметить, что модель коммуникации, которая сформировалась в индустриальную эпоху, когда речь шла об иерархической, доминирующей концепции взаимодействия, уже не столь эффективна, как прежде. Сегодня, в постиндустриальную,

<sup>166</sup> Ноэль-Нойман Э. Общественное мнение. Открытие спирали молчания. М.: Прогресс: Весь мир, 1996.

<sup>167</sup> Gerbner G., Gross L., Morgan M., Signorelli N. Growing up with television: The cultivation perspective // Media effects: Advances in theory and research / Ed. by J. Bryant, D. Zillmann. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

информационную эру, она получает развитие в медиаобразовательных практиках, построенных на партнерских связях между участниками образовательных отношений.

И это не обычное образования как взаимодействия участников процесса обучения, которое является особенностью медийного образования, а в целом особенность постиндустриального мира, когда коммуникационность становится основополагающим принципом существования, когда не информация, а коммуникация оказывается смыслообразующим стержнем жизни. Это сегодня, в эпоху цифровизации экономики и всей социальной сферы, ключевая характеристика медиаобразования.

На основе обозначенной коммуникационной концепции медиаобразования нам представляется логичной классификация функциональных моделей медиаобразования *по целевому признаку*. В зависимости от цели инициатора образовательного процесса изменяются, соответственно, и модели медийного образования. В соответствии с заявленным критерием мы определили четыре вида целей, согласно которым условно можно выделить актуальные для настоящего периода времени четыре функциональных модели российского медиаобразования (табл. 1).

Таблица 1

**Соответствие целей и функциональных моделей медиаобразования на основе коммуникационной концепции медийного образования**

№	Цель медиаобразования	Функциональная модель медиаобразования
1	Формирование медиаграмотной личности и гражданского общества	Социокультурная модель, при которой основными ценностями являются свобода самовыражения и выбора медиа, право на коммуникацию, критическое мышление
2	Создание класса эффективных потребителей, формирование потребительского общества	Потребительская модель отвечает за подготовку эффективного потребителя товаров и услуг, возникает на основе коммерческих отношений благодаря использованию IT-технологий на условиях партнерских программ

Продолжение табл. 1

№	Цель медиаобразования	Функциональная модель медиаобразования
3	Удовлетворение информационных потребностей в системе профессиональных коммуникаций	Профессионально ориентированная модель предполагает обучение граждан разнообразным способам использования современных информационных технологий для осуществления эффективных профессиональных коммуникаций
4	Развитие и продвижение различного рода корпораций	Корпоративная модель, при которой медиаобразовательные технологии становятся инструментами реализации разнообразных корпоративных задач, где в качестве корпораций могут выступать предприятия, вузы, политические партии, различные идеи и движения, а также церковь и государство

Приведенные модели медиаобразования, при разнообразии целей, имеют общие научные основания – социологические, филологические, психологические, политологические, культурологические.

*Социологические основы* медиаобразования строятся на понимании того, что объектом медиаобразования является личность, связанная с другими людьми, и эти коммуникации представляются определяющими в их жизни. Кроме того, социальный мир и вся социальная информация, окружающая людей, является их совместным духовным продуктом, принадлежащим в равной мере и производителям, и потребителям контента. При этом социальная жизнь постоянно меняется, а с ней меняются и условия жизнедеятельности, образования, воспитания, развития. Эти изменения характерны как для отдельных индивидов, так и для общества в целом. В условиях же информационной революции трансформации носят глобальный характер и их следует учитывать в процессе медиаобразования личности.

*Филологическими основами* медиаобразования являются технологии работы с текстами. Текст, по М.М. Бахтину, имеет триединое определение: 1) текст как записанная на «плоскости» речь; 2) текст как любая знаковая система; 3) текст как



живая речь<sup>168</sup>. И каждый из вариантов имеет специфические формы анализа. В системе медиаобразования А.В. Федоров выявляет более 15 видов анализа медиатекстов<sup>169</sup>, что говорит о возможностях медиаобразовательных технологий в области филологии.

На тесную связь медиаобразования и литературы в 1970–1980-е гг. обращали внимание ведущие исследователи в этой области: Ю.Н. Усов, Ю.М. Рабинович, С.М. Одинцова, Г.А. Поличко и др. Ю.М. Рабинович, например, посвятил синтезу литературного и кинематографического искусств книгу «Кино, литература и вся моя жизнь», где представил развернутую систему кинообразования, обобщив многолетний опыт работы курганской школы медиаобразования<sup>170</sup>. О том, что кинематограф как искусство обладает свойствами и возможностями литературы раскрывать глубинные мысли человека, писал режиссер С.А. Герасимов: «Кино способно творить все то, что от века было достоянием литературы, но способность эта в кинематографе умножилась зрительным воплощением»<sup>171</sup>. Все это свидетельствует о генетических связях филологии и медиаобразования, которые сохраняются и в настоящее время.

Однако, как считает И.А. Фатеева, «явный крен в филологию в медиаобразовательной практике – это примета середины XX века»<sup>172</sup>. Автор объясняет причины этого явления тем, что филологическое пространство оказывалось идеологически относительно безопасным полем для медиаобразовательных практик советской системы образования. И.А. Фатеева подчеркивает, что «узость филологического подхода как основного применительно к медийным явлениям была преодолена только в постсоветское время»<sup>173</sup>. В настоящее время филологизация медиаобразования вызвана необходимостью проти-

<sup>168</sup> Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. С. 381.

<sup>169</sup> Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Информация для всех, 2007.

<sup>170</sup> Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991.

<sup>171</sup> Герасимов С. Современность и экран // Искусство и школа. М.: Просвещение, 1981. С. 54.

<sup>172</sup> Фатеева И.А. Медиалогия и медиаобразование в их отношениях к филологии: история и современность // Вестн. Челябинск. гос. ун-та. Филология и искусство-ведение. 2007. № 1 (79). С. 125.

<sup>173</sup> Там же. С. 126.

востоять технократическому крену в сторону компьютерной грамотности, цифровых технологий.

*Психологические основы* медиаобразования строятся на эффектах восприятия действительности с помощью различных видов медиа. Речь идет о влиянии контента на аудиторию с учетом психологических особенностей объекта медиаобразования – возрастных, личностных, национальных и проч.

Социум, пронизанный информационными потоками, как нейронными сетями, превратился в гиперсубъект с гиперпсихикой. Свидетельство тому – мобильность, синхронность, согласованность и масштабность коллективных процессов последнего времени<sup>174</sup>.

Современная психология трактует человека как нечто целое, что способно одновременно познавать, чувствовать, оценивать и действовать в тесной связи с обществом и культурой. На эту связь обращал внимание Ж. Пиаже<sup>175</sup>, а в культурно-исторической теории Л.С. Выготского<sup>176</sup> она выходит на первый план. Акцент на целостное формирование и развитие познавательных процессов в обучении вытекает из основополагающего принципа единства и целостности психической жизни личности, в которой ни одна психологическая функция не существует изолированно, вне связи со всеми другими.

*Политологические основы* медиаобразования базируются на критической теории коммуникации, которая имеет отправной точкой идеи Франкфуртской школы. Макс Хоркхаймер (*Max Horkheimer*) в программной статье 1937 г. «Традиционная и критическая теория» разработал «концепцию особого типа теоретического знания, которая заключается в критической позиция индивидуума по отношению к существующей действительности, ее ключевыми характеристиками являются <...> междисциплинарность и практико-политическая “ангажированность”»<sup>177</sup>.

<sup>174</sup> Пронин Е.И., Пронина Е.Е. Медиапсихология: новейшие информационные технологии и феномен человека // *Общественные науки и современность*. 2013. № 2. С. 154.

<sup>175</sup> Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004.

<sup>176</sup> Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2005.

<sup>177</sup> Цит. по: Фурс В.Н. Социальная философия в непопулярном изложении. Вильнюс: ЕГУ, 2006. С. 12.

В системе медиаобразования эту линию вели такие зарубежные ученые, как Лен Мастерман, Асле Норденстренг, Мишель Сушон. В России одним из первых о критическом восприятии медиа-текстов применительно к медиаобразованию начал говорить профессор А.С. Спичкин. Он утверждал, что «отношение к медиаобразованию до некоторой степени может служить индикатором демократических перемен в стране»<sup>178</sup>. Уровень критического мышления и медиаграмотности общества, степень его гражданской и медийной активности во многом зависят от того политического режима, который доминирует на данном этапе социально-экономического развития.

*Культурологические основы* медиаобразования представляют собой отношение к человеку как субъекту, способному к индивидуальному самоопределению в мире культурных ценностей. Если речь идет о педагоге, то он воспринимается как медиатор между личностью и миром культуры. Само медиаобразование понимается как процесс, движущими силами которого являются формирование высокого уровня медиакультуры. Культурологическая основа медиаобразования базируется также на отношении к образовательной организации как к культурно-образовательному пространству. «В свете культурологического подхода, как отмечает Е.В. Бондаревская, эпицентром образования является человек как свободная, активная индивидуальность, способная к личностной самодетерминации в общении и сотрудничестве с другими людьми, самим собой и культурой»<sup>179</sup>.

Для наглядности приведем панораму развития стратегий медиаобразования в динамике – от традиционалистской, сформировавшейся во второй половине XX в., к стратегии развития человеческого капитала, которая пока еще видится в перспективе (табл. 2). В таблице отражены различные категории научного обобщения, такие как подходы, принципы, теории, модели, технологии и формы медиаобразования.

<sup>178</sup> Спичкин А.В. Государство, средства массовой информации и образование // Проблемы кинообразования в вузе и в школе. Курган: Изд-во Курганск. гос. ун-та, 1997. С. 52.

<sup>179</sup> Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов: Изд-во Ростовск. пед. ун-та, 2000. С. 59.

Таблица 2

**Теоретико-методологические основы медиаобразования  
в динамике исторического развития**

Содержание				
Уровни обобщения	Вторая половина XX в.	Рубеж XX–XXI вв.	Первая четверть XXI в.	С 2025 г. и далее
Период				
Стратегии общественного развития, в которых развивается медиаобразование	Традиционалистская, консервативная	Инновационного развития	Устойчивого развития	Развития человеческого капитала
Основные подходы	Дидактический	Дидактический, гражданский	Технократический, компетентностный, текстоцентрический	Гуманитарный, экологический, синергетический, протестантский
Ведущие концепции	Патерналистская	Патерналистская, либеральная	Коммуникационная	Ноосферная
Принципы	Иерархичности, направленного воздействия	Иерархичности, направленного воздействия. Свободы выбора, доступа к информации	Разнообразия, интеграции, децентрализации, сочетания дифференциации и глобализации	Целостности, открытости, интегративности, осознанности, активизации внутренних ресурсов личности

Продолжение табл. 2

Содержание					
Уровни обобщения	Период	Вторая половина XX в.	Рубеж XX–XXI вв.	Первая четверть XXI в.	С 2025 г. и далее
Теории медиа		Защитная, семиотическая, культурологическая, социокультурная, критического мышления, идеологическая, эстетическая практическая	Защитная, семиотическая, культурологическая, социокультурная, критического мышления, идеологическая, эстетическая практическая	Теория всеобщих медиа	Теория всеобщих медиа
Теории медиаобразования		Инъекционная, удовлетворения потребностей, практическая, идеологическая, семиотическая, критического мышления, культурологическая, эстетическая, экологическая	Социокультурная, культурологическая, критического мышления, идеологическая, эстетическая	Тенденция к унификации теоретических основ медиаобразования	Общая теория медиаобразования
Модели		Предметная, аспектная, образовательно-информационная, воспитательно-этическая, эстетическая, практико-утилитарная	Социокультурная, культурологическая, воспитательно-этическая, практико-утилитарная, эстетическая	Социокультурная, практико-утилитарная, воспитательно-этическая, корпоративная	Квантово-синергетическая

<p><b>Направления</b></p>	<p>1. Медиаобразование будущих профессионалов: журналистов (телевидение, радио, пресса, интернет), кинематографистов, редакторов, продюсеров и др.</p> <p>2. Образование будущих педагогов в университетах, педагогических институтах, повышение квалификации преподавателей вузов и школ в рамках курсов по медиакультуре.</p> <p>3. Медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.).</p>	<p>1. Медиаобразование профессионалов: журналистов (телевидение, радио, пресса, интернет), кинематографистов, редакторов, продюсеров и др.</p> <p>2. Образование будущих педагогов в университетах, педагогических институтах, повышение квалификации преподавателей вузов и школ в рамках курсов по медиакультуре.</p> <p>3. Медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.).</p>	<p>– кинообразование; – медиаобразование в сфере журналистики; – медиаобразование в области художественного творчества; – медиаобразование в области музыки; – медиаобразование в библиотечной сфере; – медиаобразование в области музейного дела и т.д.</p>	<p>– кинообразование; – медиаобразование в сфере журналистики; – медиаобразование в области художественного творчества; – медиаобразование в области музыки; – медиаобразование в библиотечной сфере; – медиаобразование в области музейного дела и т.д.</p>
---------------------------	---	---	--	--

Продолжение табл. 2

Содержание				
Уровни обобщения	Период	Вторая половина XX в.	Рубеж XX–XXI вв.	Первая четверть XXI в.
		4. Медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, клубах и т.д.). 5. Дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью телевидения, радио, сети интернет. 6. Самостоятельное и непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека <sup>180</sup>	вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.). 4. Медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, клубах и т.д.). 5. Дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью телевидения, радио, сети интернет.	С 2025 г. и далее

<sup>180</sup> Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Кучма, 2004. С. 11.

		6. Самостоятельное и непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека)	Словесные (лекция, рассказ, беседа, обсуждение, анализ, дискуссия и т. д.); наглядные (просмотр аудиовизуального материала); репродуктивные; исследовательские; проблемные; игровые	Словесные (лекция, рассказ, беседа, обсуждение, анализ, дискуссия и т. д.); наглядные (просмотр аудиовизуального материала); репродуктивные; исследовательские; проблемные; игровые	Словесные (лекция, рассказ, беседа, обсуждение, анализ, дискуссия и т. д.); наглядные (просмотр аудиовизуального материала); репродуктивные; исследовательские; проблемные; игровые
<b>Методы</b>	Словесные (лекция, рассказ, беседа, обсуждение, анализ, дискуссия и т. д.); наглядные (просмотр аудиовизуального материала); репродуктивные; исследовательские; проблемные; игровые				
<b>Технологии</b>	Технологии формирования личности с заданными свойствами: информационные (формирование знаний); операционные (формирование способов умственных действий — критический анализ медиатекстов); эвристические (развитие творческих способностей); прикладные (формирование навыков и умений — создание медиапродуктов)	Технологии дискуссии и диалога; критический анализ медиатекстов; эвристические технологии (развитие творческих способностей); прикладные (формирование навыков и умений — создание медиапродуктов); технологии медиапотребления	Технологии дискурса и диалога; критический анализ медиатекстов; эвристические технологии (развитие творческих способностей); прикладные (формирование навыков и умений — создание медиапродуктов); технологии медиапотребления	Анализ медиатекста, медиапотребления, освоение новых информационных технологий, медиаадаптация, медиаадаптация, медиаадаптация	Технологии саморазвития, самосовершенствования, сетевого взаимодействия, анализ медиатекста, медиаадаптация, медиаадаптация, медиаадаптация



Окончание табл. 2

Содержание				
Уровни обобщения	Вторая половина XX в.	Рубеж XX–XXI вв.	Первая четверть XXI в.	С 2025 г. и далее
<b>Формы</b>	Обучающие мероприятия системы образования, кино клубы, творческие студии, создание самостоятельных медиа, производство видео- и аудиопродуцции	Обучающие мероприятия системы образования, кино клубы, творческие студии, создание самостоятельных медиа, производство видео- и аудиопродуцции, пресс-события, PR-акции, работа в пресс- и медиа-центрах, медиапроектирование	Обучающие мероприятия медиаобществ, кино клубы, творческие студии, создание самостоятельных медиа, производство видео- и аудиопродуцции, гражданское участие, интернет-голосование, комментирование, блогинг	Обучающие мероприятия медиаобществ, тренинги по формированию медиаосознанности, творческие студии, медиатории, создание тактических медиа, производство видео- и аудиопродуцции, акции проявления медиатеократии
<b>Виды</b>	Массовое и профессиональное. Автономное и интегрированное в базовое. Формальное, неформальное и информальное	Массовое и профессиональное. Автономное и интегрированное в базовое. Формальное, неформальное и информальное	Массовое и профессиональное. Автономное и интегрированное в базовое. Формальное, неформальное и информальное	Массовое и профессиональное. Автономное и интегрированное в базовое. Формальное, неформальное и информальное

Обратим внимание на то, что стратегия инновационного развития медиаобразования представлена двумя конфликтующими концепциями — патерналистской и либеральной. Они исторически сложились в международной системе медиаобразования, однако в нашей стране в силу ряда причин социального, политического, мировоззренческого характера в большей степени получила развитие первая концепция — патерналистская, которая в полной мере развернута в традиционалистской, консервативной.

Стратегия инновационного развития также представлена двумя концепциями – коммуникационной и ноосферной. Коммуникационная концепция – это сегодняшний день развития технологий, острая потребность в их освоении и применении для нужд цифрового общества. Данная концепция построена на принципах разнообразия, децентрализации, сочетания дифференциации и глобализации, удовольствия и креативности. Однако она разворачивает идеи медиаобразования с точки зрения технократических подходов, когда во главу угла ставится технология, а не человек, его приспособление к технологиям, а не управление ими. И только ноосферная концепция, в основе которой лежат принципы активизации внутренних ресурсов личности, в будущем может продемонстрировать подлинно гуманитарный подход к медиаобразованию.

Отметим, что в целом идея медийного образования движется от патриархальности и защиты человека от негативного воздействия информационных потоков на человека через освоение различных технологий и форм управления ими, от человеческой беспомощности и страха перед надвигающимся новым миром к осознанности и наращиванию человеческого капитала.

Обратим внимание также на тот факт, что практически все концепции имеют идентичные формы и виды медиаобразования, что говорит об универсальности данного социального института и критической важности целей, которые

ставит перед собой организатор медиаобразовательного процесса, поскольку результат медиаобразования всецело зависит именно от них. Цели задают и выбор стратегии, и приоритет концепции, ими определяются подходы, принципы и модели медиаобразования. Этот важный вывод имеет как теоретическое, так и практическое значение, поскольку позволяет рассматривать медиаобразование как инструмент управления людьми.

Проведенный динамический анализ теоретического аппарата медиаобразования также позволяет сделать вывод о том, что с течением времени формируется общая теория медиаобразования, которая связывает разрозненные, некогда антагонистические элементы в единую систему, обеспечивающую широкий спектр коммуникативных потребностей человека.

Завершая обзор теорий, концепций и моделей традиционного российского медиаобразования, следует отметить, что процесс формирования общей теории медиаобразования продолжается и в настоящее время. Ее содержание и структура зависят от многих факторов, таких как экономические условия, политический строй, уровень и качество развития информационно-коммуникационных технологий, а также от эффективности функционирования институтов гражданского общества.

### **1.5. НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ**

Для всестороннего изучения динамики развития медиаобразования в России на рубеже XX–XXI вв. необходимо выявить некоторые закономерности в структуре исследований в этой сфере деятельности.

Для начала проведем анализ диссертационных работ российских ученых по теме медиаобразования. Для получения искомого результата воспользуемся методикой уже существующего исследования диссертаций по медиаобразованию в России и странах СНГ за период с 1960 г. по 2019 г., которое было проведено А.В. Федоровым в соавторстве с А.А. Левицкой<sup>181</sup>, и в традиции преемственности проведем анализ диссертационных работ российских ученых в области медиаобразования с 1960 г. по 2020 г. по необходимым нам параметрам. Данный подход позволяет увидеть исследовательскую панораму протяженностью в 60 лет, что охватывает практически весь период существования медиаобразования в нашей стране.

По нашим данным, основанным на анализе электронных каталогов ВАК, Российской государственной библиотеки, материалов Единого окна доступа к информационным ресурсам, базы данных на портале «Информационная грамотность и медиаобразование», системы Электронной научной библиотеки «Медиаобразование», портала «Медиаобразование и медиакультура», по теме медиаобразования и близким к ней с 2009 г. по 2020 г. было защищено более 340 кандидатских и докторских диссертаций, которые составили совокупную базу нашего исследования.

В целом анализ работ показал, что интерес исследователей к теме медиаобразования постоянно растет. Естественный спад исследовательской активности в 1990-е гг. был связан с общим экономическим, политическим, интеллектуальным кризисом в нашей стране. При этом уже в первые годы XXI столетия обозначился резкий подъем интереса к теоретическим разработкам в области медиаобразования, а второе десятилетие отмечено удвоением количества диссертационных работ на медиаобразовательную тематику. В этот период защитились такие известные исследователи, как И.Б. Архангельская, А.Р. Кантор, Р.В. Сальный, Н.Ю. Хлызова,

<sup>181</sup> Федоров А.В., Левицкая А.А. Теоретические модели и теории медиаобразования в странах СНГ // Thesaurus. 2020. № 7. С. 135–140.

А.А. Кондрашкина, Г.В. Михалева, Д.И. Косолапова, А.А. Данилина, Н.Л. Кулакова и др.<sup>182</sup>

В этот же период значительно расширяется проблематика исследований, в процесс изучения вовлекаются новые сферы медиа, расширяются аудитории, на которые направлено медиаобразование, активно используются современные методы исследований.

Первое упоминание самого понятия «медиаобразование» в научных диссертациях мы обнаружили в 1995 г. в работе Н.Н. Петровой, рассматривающей компьютерную анимацию как средство медиаобразования. Тогда это понятие раскрывалось автором как «повышение общекультурного уровня учащегося, овладение техническими средствами, обучение восприятию информации с экрана, формирование критического мышления, творчество с помощью средств медиа в целях овладения “механикой” создания и интерпретации информации, развитие коммуникационных способностей учащихся»<sup>183</sup>.

Медиаобразовательный дискурс второго десятилетия XXI в. отмечен большим количеством междисциплинарных исследований. Особенно в последние годы российские ученые все чаще обращаются к изучению ценностных ориентаций подростков, взаимодействия медиаобразования и журналистики, лингвистического компонента медиаобразования, образовательного контента в цифровых медиа, медиаобразования в системе библиотек, медиаобразовательных проектов в сфере ра-

<sup>182</sup> Архангельская И.Б. Герберт Маршалл Маклюэн: от исследования литературы к теории медиа: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009; Кантор А.Р. Телевизионное образование как фактор развития информационной культуры учащейся молодежи в современных условиях: Дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2010; Сальный Р.В. Педагогические условия развития аудиовизуального восприятия художественных медиатекстов у старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2010; Хлызова Н.Ю. Педагогические условия формирования медиакомпетентности вторичной языковой личности: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2011; Кондрашкина А.А. Педагогический потенциал медиаобразования как фактора становления гражданского общества: Дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2012; Михалева Г.В. Социально-педагогический опыт массового медиаобразования в Великобритании в XX – начале XXI вв.: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2012; Косолапова Д.И. Ювeнильная журналистика в России: исторические и функциональные особенности: Дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2014; Данилина А.А. Корпоративные школьные издания: специфика, содержание и структура: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2015; Кулакова Н.Л. Детские и подростковые периодические издания в структуре медиахолдингов: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2016.

<sup>183</sup> Петрова Н.П. Разработка образовательной технологии «Компьютерная анимация как средство медиаобразования»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. С. 7.

диовещания, медиакультурного пространства России и т.д.<sup>184</sup> Эти тенденции свидетельствуют о том, что медиаобразование из узкой сферы педагогики переходит в широкое пространство филологии, культурологии, психологии, социологии, философии, что в свою очередь подтверждает мысль о том, что экономические, политические, культурные и технологические трансформации российского общества на рубеже XX–XXI вв. в условиях медиатизации социальных процессов приводят к существенным изменениям в теории медиаобразования и требуют фундаментальных исследований.

Остановимся более подробно на диссертационных исследованиях сферы медиаобразования по направлению «Филологические науки». В этой группе представлены докторские и кандидатские диссертации на темы журналистики, массмедиа, различных видов СМИ.

Одна из первых работ в этой области на соискание докторской степени принадлежит М.И. Холмову. Она посвящена вопросам советской журналистики для детей. В ней автор отмечает, что советская журналистика для детей прошла сложный путь становления: слабая экономическая и полиграфическая база, отсутствие опытных квалифицированных кадров, пережитки прошлого в сознании – все это затрудняло ее развитие.

<sup>184</sup> *Кортисева Д.В.* Формирование ценностных ориентаций подростков в процессе медиаобразования: Дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2009; *Шергова О.Б.* Медиаобразование и журналистика: коммуникативные и лингвистические компоненты: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2010; *Калач Е.В.* Воспитательные возможности медиаобразования в подготовке курсантов вузов силовых ведомств: Дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2010; *Власенко И.С.* Медиаобразовательные технологии в системе изучения курса «Русский язык и культура речи» в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2011; *Кихтан В.В.* Образовательный контент в интернет-медиа: история становления и тенденции развития: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 2011; *Мясникова Т.И.* Развитие медиакомпетентности студентов университета: Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2011; *Морозова А.А.* Региональные медиаобразовательные проекты в сфере радиовещания: особенности контента: на примере Челябинской области: Дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2012; *Косолапова Е.В.* Формирование медиаграмотности как компонента информационной культуры младших школьников в условиях школьных и детских библиотек: Дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2013; *Георгиади А.А.* Подготовка будущих учителей филологических специальностей к профессиональной деятельности с применением медиаобразовательных технологий: Дис. ... канд. пед. наук. Ялта, 2014; *Лебедева С.В.* Школьные издания как фактор развития медиаобразования в современной России: Дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2014; *Коробкина А.Н.* Медиакультурное пространство России: сущностно-функциональный анализ: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2016 и др.

Однако потребность в детской прессе была велика. В 1920-е гг. в стране выпускалось около 90–100 тыс. рукописных газет, в которых участвовало до полумиллиона «деткоров»<sup>185</sup>. Исследование М.И. Холмова стало теоретической основой для дальнейшего изучения такого сегмента массмедиа, как детская журналистика. Всего по тематике медиаобразования (10.01.10 «Филологические науки») с 1995 г. по 2020 г. защищено порядка 16 диссертационных работ.

Филологических диссертаций, непосредственно имеющих в своем названии слово «медиаобразование» или производных от него, по нашим данным, в России защищено всего пять (И.В. Жилавская, О.Б. Шергова, А.А. Морозова, С.В. Лебедева, Ю.А. Мальцева).

Первой российской диссертацией по теме медиаобразования в контексте журналистики и СМИ стала работа «Оптимизация взаимодействия СМИ и молодежной аудитории на основе медиаобразовательных стратегий и технологий»<sup>186</sup>. Предметом данного исследования была трансформация отношений СМИ и молодежной аудитории под влиянием медиаобразовательных технологий, выступающих как фактор социализации личности, обучения молодежи осознанному восприятию массовых информационных потоков, вовлечения ее в активную медиатедеятельность. В работе впервые была охарактеризована новая модель медиаповедения молодежи, которая является не только потребителем предлагаемой СМИ информации, но и выступает активной участницей информационного производства и влияет на коммуникационные стратегии СМИ. В ходе исследования был проведен анализ медиаповедения молодежной аудитории по широкому спектру проблем, выявлена роль журналистики в ее социализации. Впервые была выделена медиаобразовательная функция СМИ. Выявлена и описана особая модель редакционной деятельности, харак-

<sup>185</sup> Холмов М.И. Становление советской журналистики для детей: Дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1985.

<sup>186</sup> Жилавская И.В. Оптимизация взаимодействия СМИ и молодежной аудитории на основе медиаобразовательных стратегий и технологий: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2008.

теризующаяся непосредственным участием журналистов, других работников СМИ в медиаобразовательных событиях, в повышении медиакомпетентности молодежной аудитории. Эта модель была названа интерактивной (журналистской). В диссертационной работе впервые были обобщены разнообразные медиаобразовательные технологии журналистики; представлена их подробная классификация по различным критериям; предложены разнообразные варианты практического применения новой медиаобразовательной модели. В работе были проанализированы также те качественные позитивные изменения в медиаповедении молодежи, которые происходят под воздействием медиаобразовательных технологий.

Существенным вкладом в разработку журналистской модели медиаобразования стала диссертация О.Б. Шерговой, посвященная коммуникативным и филологическим аспектам медиаобразования в его взаимодействии с журналистикой<sup>187</sup>. Автором была продемонстрирована ценность лингвистической прагматики, семантики и дискурс-анализа для медиаобразования. Они соотнесены с целями и задачами медиаобразования и продемонстрированы на конкретных примерах, взятых из текстов современных российских СМИ. Предложение О.Б. Шерговой о введении лингвистического компонента в программы по медиаобразованию открыло новые области приложения знаний о языке и его функционировании в медиасреде.

Региональным аспектам медиаобразования в области радиовещания на примере Челябинской области посвящена диссертация А.А. Морозовой<sup>188</sup>. Однако ее значение неоспоримо и в общетеоретическом плане, поскольку автором диссертации были разработаны такие понятия, как «медиаобразовательный радиопроjekt», «учебная радиостанция», «учебная радиопрограмма»; впервые предложена классификация медиаобразовательных радиопроjektов по различным основаниям; выделены

<sup>187</sup> Шергова О.Б. Медиаобразование и журналистика: коммуникативные и лингвистические компоненты: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2010.

<sup>188</sup> Морозова А.А. Региональные медиаобразовательные проекты в сфере радиовещания: особенности контента: на примере Челябинской области: Дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2012.



факторы, влияющие на формирование контента учебных радиостанций; описаны умения и навыки, формируемые при занятиях радиожурналистикой.

Значительным вкладом в осмысление журналистской модели российского медиаобразования стала диссертация С.В. Лебедевой, посвященная проблеме школьных изданий как одного из факторов развития медиаобразования в современной России<sup>189</sup>. Автором дано убедительное обоснование того, что школьные печатные издания, как и любой другой тип СМИ, подвержены изменениям в зависимости от ситуации в обществе, информационной политики органов власти, уровня развития технических средств. С.В. Лебедева на основе обширного исследования контента школьных изданий выявила, что новым явлением, характерным для сегодняшнего дня, стал выпуск так называемых «имиджевых» школьных газет и журналов. Ею доказано, что подобные издания являются неэффективной реализацией целей медиаобразования, так как подростки, сотрудничающие с ними, ограничены в выборе тем для материалов, не имеют возможности на страницах школьных изданий обсуждать значимые для них проблемы, высказывать свое мнение. С методологической точки зрения в диссертации были предложены классификация школьных изданий на основе типологических характеристик, а также конкретные методики исследований контента школьных изданий как медиаобразовательных проектов.

Продолжением темы корпоративных школьных изданий стала диссертация и А.А. Данилиной<sup>190</sup>, в которой автор на разностороннем анализе функциональных, структурных и содержательных особенностей современных школьных изданий раскрывает ранее неисследованные факторы их функционирования и производства, выявляет особый характер печатных школьных средств информации, действующих как сложный образовательно-воспитательный феномен и одновременно

---

<sup>189</sup> Лебедева С.В. Школьные издания как фактор развития медиаобразования в современной России: Дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2014.

<sup>190</sup> Данилина А.А. Корпоративные школьные издания: специфика, содержание, структура: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2015.

преследующих имиджево-корпоративные цели. Данная работа внесла свой вклад в совершенствование представлений о самой природе школьной прессы в современной России, а также о системе СМИ России в целом.

Большой интерес для понимания роли журналистики в развитии медиаобразования представляет диссертация Ю.А. Мальцевой<sup>191</sup>, раскрывающая медиаобразовательную деятельность медиапредприятий Германии на примере вещательных компаний. Диссертация Ю.А. Мальцевой стала первой в нашей стране попыткой комплексного анализа медиаобразовательного опыта немецких медийных компаний, накопленного в различных федеральных землях Германии. В своей работе автор подчеркивает, что в теоретическом смысле медиаобразовательная деятельность средств массовой информации Германии опирается на достижения науки, на хорошо разработанный категориальный аппарат («медиадидактика», «медиавоспитание», «медиаобразование», «медиакомпетентность», «медиапедагогика» и др.).

Помимо указанных работ нельзя не отметить большое количество исследований российских теоретиков в области медиаобразования, проведенных различными научными группами, лабораториями, конкретными учеными. Это многоаспектный анализ медиапотребления детей и подростков, который регулярно (в 1990, 1998, 2005, 2012, 2014 и 2017 гг.) организует и проводит коллектив авторов под руководством профессора С.Б. Цымбаленко<sup>192</sup>. Согласно результатам этих исследований,

<sup>191</sup> Мальцева Ю.А. Медиаобразовательная деятельность медиапредприятий Германии: на примере вещательных компаний: Дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2015.

<sup>192</sup> Цымбаленко С.Б., Шариков А.В., Щеглова С.Н. Информационное пространство российского подростка в постсоветский период (социологический анализ). М.: НИИ школьных технологий, 2006; Цымбаленко С.Б. Подросток в информационном мире: практика социального проектирования. М.: НИИ школьных технологий, 2010; Цымбаленко С.Б. Эмпирическое исследование особенностей развития подрастающего поколения в системе информационно-коммуникативных взаимодействий // Акмеология. 2011. № 2; Дети и подростки в информационно-образовательном пространстве Москвы: из опыта работы по реализации проекта «Развитие медиакультуры учащихся в информационно-образовательном пространстве города Москвы» / Сост. С.Б. Цымбаленко. М.: РИЦ МГТУ им. М.А. Шолохова, 2013; Цымбаленко С.Б. Российские подростки в информационно-коммуникативном обществе // Медиаобразование как фактор оптимизации российского медиапространства: Колл. моногр. М.: РИЦ МГТУ им. М.А. Шолохова, 2014.

в настоящее время 93% российских школьников пользуются интернетом независимо от времени и места проживания. В интернете сформировался аналог межличностного взаимодействия в форме социальных сетей. Важнейшей характеристикой современного подрастающего поколения является высокая активность в информационном пространстве, стремление стать равноправным субъектом в межпоколенческой коммуникации.

На основе проведенных исследований автор доказывает, что современное цифровое поколение не только использует интернет, оно живет посредством него. Интернет, сеть и в целом информационное пространство являются продолжением, усилением личностного и группового социального пространства подростка<sup>193</sup>.

Аналогичные исследования медиаповедения школьников, начатые еще в 1990-е гг., проводят сотрудники Центра социологии образования Института управления образованием РАО<sup>194</sup>. Исследование 2016 г. основано на материалах социологического опроса 2074 учащихся 5, 7, 9 и 11-х классов. При разработке программы исследования основное внимание было уделено вопросам мотивации, побуждающей подростков обращаться к социальным сетям, особенностям содержания общения, значимости сетевого общения в информационном пространстве подростка<sup>195</sup>. Важным выводом этого исследова-

<sup>193</sup> Цымбаленко С.Б. Влияние Интернета на российских подростков и юношество в контексте развития российского информационного пространства. Результаты социологического исследования // Медиа. Информация. Коммуникация. 2012. № 2. URL: <http://mic.org.ru/4-nomer-20> (дата обращения: 12.01.2021).

<sup>194</sup> Собкин В.С., Лисарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. М.: Министерство образования РФ, 1992; Собкин В.С., Хлебникова М.В. Старшеклассник и компьютер: проблемы социального неравенства // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. 5. Вып. 7. М.: Центр социологии образования РАО, 2000. С. 284–329; Собкин В.С., Евстигнеева Ю.М. Подросток: виртуальность и социальная реальность. М.: ЦСО РАО, 2001; Собкин В.С., Адамчук Д.В. Отношение участников образовательного процесса к информационно-коммуникационным технологиям (по материалам социологического опроса администраторов школ, учителей и учащихся в пилотных регионах проекта ИСО). М.: ЦСО РАО, 2006; Собкин В.С., Скобельцина К.Н. Компьютер в жизни ребенка-дошкольника // Дитя человеческое. 2014. № 2. С. 20–24.

<sup>195</sup> Собкин В.С. Современный подросток в социальных сетях // Педагогика. 2016. № 8. С. 61–72.

ния стало то, что интенсивный уход в сетевое общение связан с проблемами самой образовательной организации – деформацией социально-психологических отношений в стенах школы и несформированностью позитивной учебной мотивации.

Масштабное исследование влияния СМИ на жизненные планы сельской молодежи было проведено под руководством доктора философских наук Г.Г. Силласте в 2003 г.<sup>196</sup> Оно выполнено по заказу Института социальной педагогики Российской академии образования и было частью масштабного социолого-педагогического исследования «Ценностные ориентации сельских учителей, учащихся и их родителей в условиях становления рыночной экономики на селе». Его результаты изложены в книге «Сельская школа и село России в начале XXI века». Близкое по тематике исследование тенденций, характеризующих современных молодых людей, проживающих в провинции, в коммуникативном, социокультурном, социально-психологическом, духовно-нравственном планах было проведено в 2009 и 2014 гг. сотрудниками научно-образовательного центра «Культуроцентричность научно-образовательной деятельности» Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского Т.С. Злотниковой, Н.Н. Летиной и Ж.К. Гапоновой<sup>197</sup>. В этой работе на разных этапах принимали участие более 40 человек: 7 докторов наук, 16 кандидатов наук, а также аспиранты и студенты. Основной вывод данного исследования относительно коммуникативных проблем современной российской молодежи заключается в том, что «коммуникативные навыки, приобретенные на технологическом уровне, не только не способствуют удовлетворению коммуникативных потребностей, являющихся органичными в социокультурном плане для развитой личности, но и подчеркивают неудовлетворенность

<sup>196</sup> Силласте Г.Г. Влияние СМИ на жизненные планы сельской учащейся молодежи // Социологические исследования. 2004. № 2. С. 95–102.

<sup>197</sup> Злотникова Т.С., Летина Н.Н., Гапонова Ж.К. Молодежь в современной российской провинции: социокультурная рефлексия // Социологическая наука и социальная практика. 2015. № 1. С. 115–132.

молодых людей сферой и особенно глубиной межличностного взаимодействия»<sup>198</sup>.

Профессиональный интерес для ученых и специалистов медиаобразования представляют исследования медиаактивности индивида в информационном пространстве, которых в последнее время становится все больше. Исследователи обращаются к таким понятиям, как «информационное поведение», «медиаповедение», «интернет-поведение». Особое внимание уделяется различным формам активности в медиасреде, таким как поиск, получение, потребление, передача, производство и распространение информации<sup>199</sup>. Активно исследуются особенности медиаповедения различных социальных групп в социальных сетях, и главным образом ученых интересует поведение подростков<sup>200</sup>.

В целом проблемам медиаповедения было посвящено исследование 2011 г.<sup>201</sup>, в котором впервые было дано определение понятию «медиаповедение» как опосредованной системы психических, физических и социальных действий индивида или сообщества, сложившейся в результате их взаимодействия с медиасредой, направленной на самореализацию личности и удовлетворение ее информационных и коммуникативных потребностей. Медиаповедение – это все то, что человек делает или не делает по отношению к медиа. В работе были обозначены теоретические подходы к анализу данного явления, медиаповедение личности представлено как целостная система, приведе-

<sup>198</sup> Злотникова Т.С., Летина Н.Н., Гапонова Ж.К. Молодежь в современной российской провинции: социокультурная рефлексия // Социологическая наука и социальная практика. 2015. № 1. С. 124.

<sup>199</sup> Симбирцева Н.А. Медиаактивность как личностное качество человека постиндустриальной культуры: на пути решения проблемы // Человек и культура. 2016. № 4. С. 1–8.

<sup>200</sup> Гуркина О.А., Мальцева Д.В. Мотивы использования виртуальных социальных сетей подростками // Социологические исследования. 2015. № 5. С. 123–130; Дружникова А.С. Социальные сети: современные тенденции и типы пользования // Мониторинг общественного мнения. 2010. № 5. С. 238–245; Исследование аудитории российских социальных сетей // CMSmagazine. Аналитический портал рынка web-разработок. URL: <http://research.cmsmagazine.ru/audience-research-russian-socialnetworks> (дата обращения: 11.09.2020); Недовишина И.В., Шахматова О.М. Исследование мотивов использования социальных сетей младшими школьниками // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1348–1353.

<sup>201</sup> Жилавская И.В. Медиаповедение личности. Обретение смысла // Медиаскоп. 2011. Вып. 2. URL: <http://www.mediascope.ru/node/786>. (дата обращения: 11.09.2020).

на оригинальная классификация, даны характеристики видов и типов медиаповедения. Исследованию медиаповедения также посвящены работы российских ученых, среди которых М.В. Жижина, И.В. Задорин, В.П. Коломиец, Т.С. Крайникова<sup>202</sup> и др.

Большое внимание вопросам изучения медиапотребления школьников уделено в исследованиях М.Е. Аникиной, которая отмечает, что большинство учащихся не имеют навыков использования СМИ, не могут найти в них полезной для себя информации, дети плохо ориентируются в медийном пространстве, не умеют анализировать информацию, полученную из открытых источников. Одна из причин этого – в недостаточном уровне медиаграмотности как способности понимать, создавать и использовать медиа в различных контекстах. Поэтому, считает исследователь, сегодня особенно актуально введение программ медиаобразования в школе<sup>203</sup>.

Системным представляется интерес российских молодых медиаисследователей к теме экологии медиасреды. В Московском педагогическом государственном университете совместно с НИУ «Высшая школа экономики» в течение последних лет (в 2016, 2017, 2018, 2019 гг.) проходили межвузовские конференции, посвященные проблемам медиаэкологии под общим названием «Экология медиасреды: проблемы безопасности и рационального использования коммуникативных ресурсов». Тематика докладов и статей сборников конференций свидетельствует о постепенном переходе в научном медиадискурсе от концепции информационной безопасности, угрозы и противодействия этой угрозе к иной парадигме – комплексного экологического анализа процессов, протекающих в медиaprостранстве.

<sup>202</sup> Жижина М.В. Медиапсихология: теория и практика медиаповедения. М.: Вузовская книга, 2016; Задорин И.В. Средства массовой информации и электоральное поведение россиян. М.: Московский центр Карнеги, 2000; Коломиец В.П. Медиасреда и медиапотребление в современном российском обществе // Социологические исследования. 2010. № 1. С. 58–66; Крайникова Т.С. Медиапотребление: обзор рецепций явления // Вестник ВГУ. Сер. Филология. Журналистика. 2013. № 2. С. 167–170.

<sup>203</sup> Аникина М.Е. Возможности изучения аудитории в условиях развития новых информационно-коммуникационных технологий // Россия: преобразования, развитие, инновации: Науч. тр. ИМПЭ им. А.С. Грибоедова. М., 2011. С. 193–198; Аникина М.Е. Молодежь как аудитория СМИ // СМИ в меняющейся России: Колл. моногр. М.: Фак. журн. МГУ, 2010. С. 225–234.

Впервые необходимость развития экологического подхода к медиа была заявлена в работах М. Маклюэна. Затем его идеи были подхвачены Н. Постманом, Л. Стрейтом и другими зарубежными учеными. В России, Украине, Беларуси в последние годы также активизировались попытки осмыслить условия, факторы и результаты взаимодействия человека с коммуникационной средой.

Особенностью повестки дня 2017 г. стали проблемы этики в работе с большими данными, экологические аспекты медиа и культуры, вопросы современного медиаобразования в контексте взаимоотношений журналистики и блогинга, информационной и медиабезопасности. Тематика докладов конференции 2018 г. охватывала проблемы как глобального характера, такие как новая промышленная революция, медиадемократия, саморегуляция новых медиа, разжигание в мире социальной агрессии и нетерпимости, так и образовательные идеи по поводу распространения искажений в околонуучной сфере, в новостной повестке дня, в формировании медиакультуры учащихся, профилактике бесконтрольного потребления информации, в создании коммуникационной стратегии школьной медиасреды<sup>204</sup>. Конференция 2019 г. была посвящена проблемам экологии медиасреды в условиях Четвертой промышленной революции.

В последние годы все активнее развивается такое направление медиаисследований, как изучение цифровой и медийно-информационной грамотности (МИ-грамотности). Исследовательской группой ЦИРКОН в рамках частно-государственного партнерства с 2009 г. ведется мониторинг медиаграмотности населения России. Были разработаны подробные методики измерения МИ-грамотности, в том числе методика ЮНЕСКО<sup>205</sup>, методика National Association for Media Literacy Education США<sup>206</sup>.

<sup>204</sup> Экология медиасреды: Сб. ст. III Открытой межвузовской науч.-практ. конф. «Экология медиасреды: проблемы медиабезопасности и разумного использования коммуникационных ресурсов» / Под ред. И.А. Фатеевой, И.В. Жилавской. М.: МПГУ, 2018.

<sup>205</sup> Московская декларация о медиа- и информационной грамотности от 28 июня 2012 г. URL: <http://www.ifapcom.ru/ru/news/1347> (дата обращения: 11.08.2020).

<sup>206</sup> *Literat I. Measuring New Media Literacies: Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool* // The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education. 2014. Vol. 6. Iss. 1. Pp. 15–27.

В 2016 г. исследование уровня медиаграмотности населения Российской Федерации проводилось на основе опросов населения российских регионов (10 пилотных регионов) по репрезентативным региональным выборкам. Реальная выборка составила 5011 респондентов. Для опросов с помощью личного формализованного интервью по месту жительства использовалась многоступенчатая стратифицированная территориальная случайная выборка. Теоретической основой для оценки уровня медиаграмотности населения 10 пилотных регионов Российской Федерации была методика, утвержденная приказом Минкомсвязи России от 30 декабря 2014 г. № 505 «О методике оценки уровня медиаграмотности населения».

В настоящее время все большее распространение получают индустриальные исследования в области цифровых технологий. В частности, начиная с 2007 г. Фондом Развития Интернет и факультетом психологии МГУ имени М.В. Ломоносова были проведены следующие исследования: «Интернет глазами школьника», «Моя безопасная сеть», «Дети России онлайн». В 2013 г. они были поддержаны компанией Google<sup>207</sup>.

В 2013 г. в России было проведено первое общероссийское научное исследование цифровой компетентности подростков и их родителей. В исследовании приняли участие 1203 подростка 12–17 лет и 1209 родителей детей этого возраста, проживающих в 58 городах из 45 регионов 8 федеральных округов России с населением от 100 тыс. человек и более. Опрос проводился Аналитическим Центром Юрия Левады по специально разработанной методике Фонда развития Интернет<sup>208</sup>.

<sup>207</sup> Солдатова Г.В., Нестик Т.А. Молодежь в сети: сила и слабость социального капитала // Образовательная политика. 2010. № 4 (42). С. 10–29; 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; Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю. Зона риска. Российские и европейские школьники: проблемы онлайн-социализации // Дети в информационном обществе. 2011. № 7. С. 46–55; Солдатова Г.В., Рассказова Е.И., Лебешева М.И. Жестокий опыт // Дети в информационном обществе. 2012. № 12. С. 26–35.

<sup>208</sup> Солдатова Г.В., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. М.: Фонд развития Интернет, 2013.



Согласно данным опроса, абсолютное большинство российских детей и родителей обучались пользованию интернетом самостоятельно (67% родителей и 75% подростков). Каждый пятый родитель признался, что его научили пользоваться интернетом собственные дети. Лишь 13% детей указали, что их научили пользоваться интернетом в школе. Помощь учителей в школе подростки оценивают невысоко: лишь 39% школьников удовлетворены знаниями об использовании интернета, которые они получили в школе. Каждый десятый подросток сказал, что знает об интернете больше учителей.

Кроме того, начиная с 2015 г. авторский коллектив проекта «Индекс цифровой грамотности»<sup>209</sup>, в который входят Т. Голубовская, С. Гребенников, Я. Капустинский, У. Парфентьев, Е. Савенок, М. Твердынин, С. Плуготаренко, К. Казарян – представители Регионального общественного центра интернет-технологий (РОЦИТ), а также научные сотрудники НИУ ВШЭ С. Давыдов, О. Логунова и А. Шариков реализуют масштабное исследование, цель которого – измерить уровень цифровой грамотности россиян и проследить динамику показателей.

Авторы данного исследования разработали систему субиндексов: 1) субиндекс цифрового потребления; 2) субиндекс цифровых компетенций; 3) субиндекс цифровой безопасности. В задачи исследования входило изучение структуры субиндексов, измерение входящих в них показателей и изучение влияния каждого из показателей на интегральный индекс. Кроме того, нужно было измерить уровень цифровой грамотности населения в разрезе федеральных округов, а также составить их рейтинг.

Всероссийский опрос взрослого населения (18+), проведенный ВЦИОМ 24–25 сентября 2016 г. специально для данного проекта, охватывал 1600 респондентов; территория исследования – 8 федеральных округов.

По данным этого исследования индекс цифровой грамотности по России в целом в 2016 г. составлял 5,42 пт. по десятибалль-

<sup>209</sup> Индекс цифровой грамотности. Всероссийское исследование. URL: [https://runet-id.com/files/ICG\\_2016\\_print\\_red.pdf](https://runet-id.com/files/ICG_2016_print_red.pdf) (дата обращения: 28.07.2020).

ной шкале, с разбросом от 3,47 до 6,78 пт. между федеральными округами. Измерения уровня цифровой грамотности россиян проводились в 2017, 2018, 2019 гг., а также в начале 2020 г. В настоящее время только 27% россиян – каждый четвертый – обладают высоким уровнем цифровой грамотности. Из-за недостаточного уровня знаний и навыков в сфере цифровых технологий многие люди и организации оказались не готовы к работе в дистанционном формате в условиях самоизоляции.

Существуют разные взгляды на измерение уровня цифровой грамотности. В частности, в 2018 г. аналитическая группа НАФИ провела собственное исследование, где был применен подход, предложенный в рамках Саммита G20 в апреле 2017 г. и базирующийся на оценке индикаторов информационной, компьютерной, коммуникативной и медиаграмотности, а также на отношении к технологическим инновациям<sup>210</sup>. Однако несмотря на более современный и комплексный подход к исследованию, в котором учитывались когнитивный, технический и этический аспекты проблемы, результаты оказались схожи с теми результатами, которые получили эксперты РОЦИТ: индекс цифровой грамотности россиян составил 52 п.п. из 100 возможных, что практически идентично результатам РОЦИТ 2016 г. (5,42 пт. по десятибалльной шкале). Это свидетельствует об идентичности методологии исследования.

Краткий обзор направлений российских исследований, связанных с медиаобразованием, свидетельствует о широте охвата тематики и разнообразии подходов. Однако за пределами внимания исследователей остаются огромные пространства, которые говорят о большом потенциале научной проблематики медиаобразования и смежных с ним областей знаний.

Сегодня недостаточно комплексных исследований в области теории и философии медиаобразования, его эволюции в условиях Четвертой промышленной революции, его роли в структуре цифровой экономики.

<sup>210</sup> Баймуратова Л.Р., Долгова О.А., Имаева Г.Р., Гриценко В.И. и др. Цифровая грамотность для экономики будущего. М.: НАФИ, 2018.

При том, что хорошо известны многочисленные публикации по поводу кинообразования, есть положительные примеры анализа медийного образования на основе телевидения, радио, печатной прессы, однако пока вне интересов исследователей остаются вопросы медиаобразования в сфере таких визуальных медиа, как комиксы, инфографика, в целом массовая иллюстрация. Не изучены медиаобразовательные возможности новых медиатехнологий, таких как лонгриды и другие специальные инструменты для интерактивных историй. Интересен анализ элементов медиаобразования в области скрайбинга, в целом разнообразных форм и видов самопрезентации в информационной среде. Требуют изучения проблемы визуального мышления, особенностей восприятия и понимания информации, воздействия цифровой информации на формирование личности и проч.

В настоящее время в российском научном дискурсе недостаточно исследований, отражающих целостную картину по различным уровням медийного образования. И если школьное медиаобразование уже описано довольно подробно, то крайне мало исследований в области дошкольного медиаобразования. Не в полной мере отражена современная картина медийного образования высшей школы, образования в течение жизни. Исследователи пока еще практически не обращались к вопросам медиаобразования различных социальных групп, таких как предприниматели, чиновники, представители общественных объединений, или людей с ограниченными физическими возможностями, а также мигрантов, национальных меньшинств и т.д. Не затронуты гендерные аспекты медиаобразования. По-прежнему слабо изучен разнообразный опыт средств массовой информации в области медиаобразования, хотя реальные и довольно успешные практики в этой области существуют.

Представляются чрезвычайно важными исследования в области общих теоретических вопросов в сфере медийно-информационного образования, в частности проблемы идеологизации медиаобразования, весьма актуальным может быть опыт

изучения патерналистской, либеральной, коммуникационной и ноосферной концепций медиаобразования и технологий их реализации в реальной практике. И здесь более чем уместно высказывание Ю.М. Лотмана относительно движения научной мысли. Юрий Михайлович говорил о семиотике, однако сказанное имеет прямое отношение и к медиаобразованию. «Мы пережили некоторый период, когда старые, исключительно плодотворные в своих истоках научные идеи дали то, что они могли дать. Продолжение и в науке, и в культуре всегда есть отрицание. Нельзя продолжать, держась за готовые формулы. И, я думаю, сейчас мы переживаем период отрицания, который необходим и, по-моему, плодотворен. Мне кажется, мы уже близки к большому научному взрыву»<sup>211</sup>.

---

<sup>211</sup> Глушкова Л. Последнее интервью Юрия Лотмана // Сетевое издание. Избранное. Человек. 1993. № 6. URL: <http://izbrannoe.com/news/mysli/poslednee-intervyu-yuriya-lotmana/> (дата обращения: 27.07.2020).

## ГЛАВА 2

# РОССИЙСКОЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМА И СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

*– А система медиаобразования похожа на Солнечную систему или систему быстрых платежей, а может, химических элементов Д.И. Менделеева? Если похожа, то тогда можно прогнозировать ее развитие?*

– Безусловно, упорядоченность элементов, их организованность и возможность координации позволяют предсказать жизненный цикл системы – последовательные стадии развития от возникновения необходимости в данной системе до ее трансформации или полного исчезновения.

В рассуждениях о медиаобразовании как системе, а в последствии и как социальном институте, постепенно проявляется эта притягательная упорядоченность, логика и закономерное изменение системы во времени, при котором может меняться не только ее состояние, но и структура, поведение и даже цель.

## 2.1. СИСТЕМНЫЕ АСПЕКТЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Многие российские и зарубежные теоретики медиаобразования внесли заметный вклад в развитие этого направления деятельности, в частности в описание исторического пути, содержания и многообразия применяемого научного инструментария. В то же время нельзя не отметить определенный дефицит исследовательских работ по изучению медийного образования как целостной системы. Ученым и специалистам еще предстоит осмыслить общие и специфические цели, функциональное разнообразие этой системы, дать ее подробное структурное описание через многообразие связей и отношений.

Именно системный подход к решению актуальных проблем в области восприятия информационного потока позво-

ляет своевременно адаптироваться к постоянному ускорению изменений в мире массовых коммуникаций, минимизировать отрицательный эффект от различного рода угроз современного медиапространства. Речь в данном случае идет о тревожных тенденциях социального и психологического порядка, о проблемах существования личности в условиях нарастающего информационного прессинга. В этом и видится актуальность изучения медийного образования как целостной системы.

Для более глубокого понимания системы медиаобразования разведем понятия «система», «медиасистема», «образовательная система» и «система медиаобразования».

Понятие «система» возникло в научных дискуссиях в результате потребности осмыслить глубинные механизмы существования и взаимодействия предметов и явлений в окружающей среде. Первые представления о системе можно найти в античной философии, которая предложила толкование системы с точки зрения онтологии, как упорядоченности и целостности бытия.

В частности, платоновское учение о единстве и целесообразности мироздания закладывает начальные основы толкования системы устройства мира. В качестве ключевых постулатов этого учения назовем идею упорядочения единичного как общего закона мироздания, а также тезис о сверхчувственной, умопостигаемой реальности. Идеи представляют собой всеобщее, в отличие от единичных вещей, и только всеобщее, по мнению Платона, достойно познания<sup>212</sup>.

Следует отметить, что мир идей Платона, его понимание целостности созвучны с базовыми смыслами теории всеобщих медиа и концептом медийно-информационной грамотности, о котором речь пойдет в дальнейшем.

К понятию «система» обращались многие зарубежные и российские ученые (Р.Л. Акофф, П.К. Анохин, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, А.А. Богданов, В.А. Звегинцев, А.А. Малиновский,

<sup>212</sup> *Дамаский*. Комментарий к «Пармениду» Платона. СПб.: Мирь, 2008.

Ф.П. Тарасенко, Ю.А. Урманцев и др.)<sup>213</sup>. Общая теория систем в виде специальной концепции впервые была сформулирована в 1930-е гг. австрийским философом Людвигом фон Берталанфи<sup>214</sup>. Однако как отмечается во вступительной статье В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина к сборнику переводов зарубежных авторов «Исследования по общей теории систем», ее развитие быстро выявило, что понятие «общая теория систем» не имеет строго определенного смысла, и в этой связи в научный обиход вошли понятия «системный подход», «системное исследование», «системное движение».

В процессе обогащения научного опыта практикой системных исследований появлялось все больше оснований констатировать, что в данном случае объектом анализа выступает не некая особая, «единственная» концепция, претендующая на роль общенаучного ориентира. Перед нами, скорее, совершенно новое направление аналитической работы с целью определения и выработки иной системы принципов научного мышления, включая предложение нового подхода к объектам исследования. Сегодня, на данном этапе развития системных исследований авторы указанной вступительной статьи называют одной из его характерных черт растущее осознание этой «многослойности», «многоэтажности» уровней анализа<sup>215</sup>.

Опираясь на такое понимание, предлагаем зафиксировать различие между, с одной стороны, системным подходом к изучению медиаобразования, и с другой – медиаобразованием как системой с точки зрения ее структуры, элементов,

<sup>213</sup> Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. М.: Сов. радио, 1974; Анохин П.К. Кибернетика функциональных систем: Избр. труды / Под ред. К.В. Суданова. М.: Медицина, 1998; Афанасьев В.Г. Системность и общество. М.: Политиздат, 1980; Блауберг И.В., Юдин Б.Г. Проблема целостности и системный подход. М.: Эдиториал УРСС, 1997; Богданов А.А. Тектология: всеобщая организационная наука. М.: Экономика, 1989; Малиновский А.А. Тектология. Теория систем. Теоретическая биология. М.: Эдиториал УРСС, 2000; Общая теория систем: Сб. докл. / Пер. с англ. В.Я. Алтаева, Э.Л. Наппельбаум. М.: Мир, 1966; Системный анализ и научное знание: Сб. науч. трудов / Под ред. Д.П. Горского. М.: Наука, 1978; статьи российских и зарубежных исследователей в журнале «Системные исследования» с 1969 по 1988 г.

<sup>214</sup> von Bertalanffy L. General System Theory: Foundations, Development, Applications. N. Y.: George Braziller Inc., 1968.

<sup>215</sup> Исследования по общей теории систем: Сб. переводов / Под ред. В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. М.: Прогресс, 1969. С. 4.

входящих в эту систему, и их взаимосвязи. Такое смысловое разделение видится принципиально существенным при рассмотрении трансформации системы медиаобразования, ее встраивании в системы более общего порядка и собственном влиянии на них.

Научные источники дают свыше сорока определений понятию «система»<sup>216</sup>. Предлагаем в качестве исходного опираться на классическое определение Л. Берталанфи, которое характеризует систему как комплекс элементов, находящихся во взаимодействии и единстве<sup>217</sup>. С этой точки зрения медиаобразование представляет собой сложный комплекс таких взаимосвязанных элементов (компонентов) системы, как: 1) участники процесса медиаобразования, 2) содержание, 3) процесс и 4) результат медиаобразования, 5) его особая структура и 6) организация. Все они находятся в диалектическом единстве, обеспечивая целостность системы, которая в свою очередь позволяет различить систему в окружающей среде.

Медиаобразование представляет собой элемент других систем – образования и медиа. Такая двойственность порождает определенные сложности для более детального рассмотрения. В то же время она дает возможность создавать принципиально новые конструкции на основе конвергенции родственных подсистем и получать синергетический эффект.

Под медиасистемой мы понимаем взаимосвязанный комплекс таких элементов, как медиаканалы и медианосители, с помощью которых происходит генерация, агрегация и дистрибуция медиапродуктов. Важнейшим индикатором медиасистемы является ее национальная или региональная специфика.

По мнению Я.Н. Засурского, история развития медиасистем, так же, как и особенности этого развития, зависят «как минимум

<sup>216</sup> Шрейдер Ю.А. К определению системы // Научно-техническая информация. Сер. 2. 1971. № 7; Холл А.Д., Фейджин Р.Е. Определение понятия системы // Исследования по общей теории систем. М.: Прогресс, 1969; Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. М.: Дело, 2003.

<sup>217</sup> Берталанфи Л. Общая теория систем: критический обзор // Исследования по общей теории систем. М.: Прогресс, 1969.



от шести основных факторов – информационных потребностей, стратегии и технологий коммуникации, потребностей общества, политики, экономики и культуры»<sup>218</sup>. Факторы, влияющие на систему медиаобразования, практически идентичны. Это осознание личностью своих информационных потребностей, выработка коммуникационных стратегий и технологий в процессе медиаобразования с учетом экономических, политических, культурных интересов общества.

В этом контексте становятся очевидными аналогии в оценке воздействия системы массовых коммуникаций и системы медиаобразования на личность и общество. В целом система медиаобразования, как и медиасистема, способствуют повышению информационного потенциала личности и общества. Они не просто близки по своим функциональным ролям, элементам структуры, но важно и то, что в зависимости от задач, стоящих перед участниками информационных отношений, они могут становиться частью друг друга.

В настоящее время происходит переосмысление концепции медиасистемы. Особенности медиасистем описывали многие зарубежные и российские исследователи (Ф. Сиберт, У. Шрамм, Т. Петерсен, Д. Халлин, П. Манчини, Д. Маккуэйл, Е.П. Прохоров, Я.Н. Засурский, Е.Л. Вартанова, И.М. Дзялошинский, М.В. Шкондин, В.Л. Иваницкий)<sup>219</sup>. В России ведущая научная школа изучения медиасистем сформировалась на факультете

<sup>218</sup> Засурский Я.Н. Медиасистемы XXI века и новая философия журналистского образования // Информационное общество. 2005. Вып. 1. С. 19.

<sup>219</sup> Сиберт Ф., Шрамм У., Петерсен Т. Четыре теории прессы. М.: Нац. ин-т прессы: Вагриус, 1998; Hallin D., Mancini P. Comparing Media Systems: Three Models of Media and Politics. Cambridge: Cambridge University Press, 2004; McQuail D. Mass Communication and Public Interest: Towards Social Theory for Media Structure and Performance // Communication Theory Today. Polity Press, 1994. Pp. 241–254; Прохоров Е.П. Исследуя журналистику: теоретические основы, методология, методика, техника работы исследователя СМИ: Учеб. пособие. М.: РИП-Холдинг, 2005; Засурский Я.Н. Искусство свободой. Российская журналистика: 1990–2004. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004; Вартанова Е.Л. Теория медиа как перекресток научных подходов и методов // Вопросы теории и практики журналистики. 2018. Т. 7. № 1. С. 156–176; Дзялошинский И.М. Современное медиапространство России. М.: Аспект Пресс, 2015; Шкондин М.В. Функциональная целостность медиасистемы // Известия Иркутской гос. экономической академии. 2014. № 2. С. 144–149; Иваницкий В.Л. Условия и факторы трансформации медиаотрасли СССР в отрасль СМИ России // Экономика и менеджмент СМИ. Ежегодник 2012 / Под ред. Е.Л. Вартановой, Н.В. Ткачевой. М.: МедиаМир, 2013.

журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова под руководством Я.Н. Засурского и Е.Л. Вартановой.

Традиционно медиасистема национального государства была одним из ключевых социальных институтов в структуре информационных отношений. При выявлении базовых количественных индикаторов и качественных характеристик медиасистем, их описании и анализе тенденций, как подчеркивает Е.Л. Вартанова, «страна (национальное государство) выступало важнейшей “единицей”, на основе которой проходил анализ. Даже несмотря на начавшиеся в 1960–1970-х гг. международные интеграционные процессы на региональном и глобальном уровнях, анализ медиасистем оставался привязанным к отдельным странам»<sup>220</sup>.

В условиях экономической интеграции, конвергенции технологий, видов и способов коммуникации, возникновения глобального информационного пространства, медиасистемы приобретают новые эмерджентные свойства и начинают представлять собой некие гибридные образования, что некоторое время назад, в эпоху распада Советского Союза и объединительных процессов в Европе, выглядело как тренд и перспективное направление.

Между тем в последнее время представители различных научных школ вновь активизируют дискуссию о национальной специфике медиасистем и дивергентных процессах в сфере информации и коммуникации, что, безусловно, имеет самое непосредственное влияние на динамику изменений в системе медиаобразования.

Как отмечает М.В. Шкондин, «медиасистема разрешает главное противоречие, возникающее в процессе изменчивости жизни общества, обеспечивая необходимость обновлять информационный потенциал социальных субъектов. Проблема состоит в том, что информационному потенциалу личности, различных социальных общностей постоянно недостает знаниевых, аксиологических, организационно-поведенческих

---

<sup>220</sup> Вартанова Е.Л. О подходах к современным медиасистемам. URL: [http://www.journ.msu.ru/blog/blog\\_vartanovoy/45.php](http://www.journ.msu.ru/blog/blog_vartanovoy/45.php) (дата обращения: 11.09.2020).

ресурсов, которые им необходимо непрерывно пополнять, обновлять, обогащать, чтобы полноценно участвовать в совместной согласованной деятельности по преобразованию мира»<sup>221</sup>.

В системе медиаобразования знаниевые, аксиологические, организационно-поведенческие ресурсы методологически соответствуют теоретическому, мировоззренческому и практико-технологическому уровням освоения мира медиа. И если продуктом деятельности медиасистемы является информационный потенциал общества, то в системе медиаобразования результатом взаимодействия ее компонентов становится медиаграмотная личность, представляющая собой тот человеческий потенциал, о котором много говорят политики, государственные и общественные деятели.

Система образования также представляет собой объединенный комплекс институциональных структур, таких как школа, университет, дошкольные образовательные учреждения, колледжи и лицеи, организации дополнительного образования и т.д., основной целью которых является образование обучающихся в них людей. Системообразующим фактором в данном случае выступает цель, которая заключается в том, чтобы обеспечить право человека на образование. Если образование понимать как процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, то систему образования, в самом общем виде, можно представить как упорядоченную совокупность отношений между субъектами образовательного процесса по поводу формирования личностных и профессиональных компетенций. Основным субъектом образовательного процесса является обучающийся.

Для того чтобы понять логику функционирования медийного образования в окружающей среде, необходимо представить его как целостную систему. Для этого необхо-

---

<sup>221</sup> Шкондин М.В. Информационный потенциал общества и концепты целостности медиасистем // Вопросы теории и практики журналистики. 2015. Т. 4. № 4. С. 338–339.

димо выделить элементы системы, определить принципы их взаимодействия между собой и с элементами внешней среды, описать структуру, определяющую внутреннее содержание, найти основания для определения целостности и единства системы, которое достигается эффективным функционированием всех ее частей, охарактеризовать системные свойства.

Остановимся более подробно на свойствах *системы медиаобразования*. Они, в соответствии с концепцией прикладного системного анализа<sup>222</sup>, бывают статическими, динамическими и синтетическими.

Комплекс статических свойств представлен целостностью, открытостью, внутренней неоднородностью и структурированностью.

Целостность системы медиаобразования, как одно из ее базовых свойств, носит интегральный характер, она возникает в результате взаимодействия всех элементов системы. Целостность системы медийного образования отражается в особом содержании, которое нельзя приравнять ни к педагогической, ни к журналистской, ни к любой другой деятельности в сфере медиа и информации. При этом конкретные методы и технологии работы с информацией, а также создания и продвижения информационных объектов, успешно используются в медиаобразовании, что позволяет нам говорить об открытости данной системы.

Отметим, что связи системы с окружающей средой имеют направленный характер: либо среда влияет на систему, и тогда медиаобразование деформируется по целям, функциям, методам работы, нарушая собственную целостность, функциональность, а, следовательно, превращаясь в инструменты воздействия на личность; либо система медиаобразования влияет на среду, и в обществе постепенно начинает формироваться более высокий уровень медиакультуры. Возможна ситуация и взаимовлияния, при которой возникают новые формы медиаобразования,

<sup>222</sup> Тарасенко Ф.П. Прикладной системный анализ // Наука и искусство решения проблем: Учебник. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2004.

например, такие как «медиавоспитание», «медиапросвещение», имеющие специфические особенности.

Очень важным для понимания сущности системы медиаобразования является констатация всеобщей взаимозависимости в природе. Основываясь на теории всеобщих медиа и взаимопроникающем характере медиа, отметим, что коммуникационная специфика системы медиаобразования свидетельствует о том, что невозможно себе представить медиаобразование как закрытую систему, она всегда предполагает стирание границ, разрушение искусственных ограничений, отказ от локализации и т.д.

В этом плане нельзя не согласиться с Г.П. Щедровицким, который вывел определение системы из противопоставлений «связей» и «отношений», когда «отношение» может быть установлено практически между любыми качественно однородными объектами за счет отнесения к объемлющей их системе (среде). «Связь» же – всегда результат анализа-синтеза (реального или мыслимого). Она – результат операции, «обратной» разложению некоторого целого на элементы, и вводится для восстановления утраченной исходной целостности<sup>223</sup>. В нашей терминологии речь идет о «связи» как о «коммуникации», которая обеспечивает взаимодействие субъектов и целостность системы.

При этом следует учитывать, что любая система является частью большей системы, для которой те, что ниже уровнем, являются подсистемами. Это означает, что внешняя граница системы имеет условный, относительный характер. «Условность границ системы опять возвращает нас к проблеме целостности, теперь уже целостности всего мира»<sup>224</sup>.

В системе медиаобразования можно выделить три основных подсистемы:

- содержательную;
- функциональную;
- организационно-управленческую.

---

<sup>223</sup> Пископелль А.А. К творческой биографии Г.П. Щедровицкого // Щедровицкий Г.П. Избр. труды. М.: Изд-во шк. культ. политики, 1995. С. 24.

<sup>224</sup> Тарасенко Ф.П. Прикладной системный анализ // Наука и искусство решения проблем: Учебник. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2004. С. 28.

Все они имеют свою специфику, но при этом, как и в любой системе, взаимодействуют друг с другом.

Содержательная подсистема медиаобразования реализуется на трех взаимосвязанных уровнях: *научно-теоретическом, проектном и технико-технологическом.*

*Научно-теоретический уровень* предполагает освоение научных знаний о системе медиа, информационно-коммуникационных связях, видах коммуникации и их теоретических основах, истории развития средств коммуникации в контексте социальных отношений и т.д. На этом уровне медиаобразования формируются диалоговое мышление, целостное видение исторического коммуникационного процесса, особая медиакультура и мировоззренческие установки, соответствующие философии открытого общества.

*Проектный уровень* медиаобразования предполагает формирование целого комплекса медиакомпетенций, которые в условиях метапредметности способствуют интеграции личности в современную медиасреду, в частности, это компетенции, связанные с возможностью и способностью создавать и реализовывать медийные проекты разной степени сложности.

*Технико-технологический уровень*, как инструментальный, отвечает за набор умений и навыков, адекватных современному уровню медиатехнологий, которые позволяют человеку эффективно и творчески реализовывать свои замыслы, способствующие его самоактуализации и саморазвитию.

Функциональная подсистема медиаобразования определяет его роль, поведение во внешней среде. Из множественности ролей, моделей поведения следует множественность функций. Медиаобразование как вид деятельности может представлять собой различные формы воспитания, просвещения, совместного медиатворчества, информационного сопровождения, гражданской медиаактивности и т.д.

Функциональная подсистема медиаобразования включает в себя следующие функции:

- образовательную;
- социально-адаптационную;

- ценностно-ориентирующую;
- гражданского проектирования;
- потребительскую;
- продвижения.

*Образовательная функция* системы медиаобразования очевидна по определению. Она предполагает передачу аудитории знаний, навыков, умений по отношению к медиа и информации, формирование способностей анализировать, интерпретировать медиатексты, а также создавать собственные информационные продукты. Эта функция реализуется через образовательную деятельность конкретных педагогов, журналистов, других работников СМИ, редакторов, рекламных менеджеров, PR-специалистов – всех тех, кто занимается профессиональным медиаобразованием.

*Социально-адаптационная функция* системы медиаобразования направлена на социализацию личности в медиасреде, ее профессиональное самоопределение. Реализация этой функции предполагает наличие организационных структур, необходимых для решения поставленных задач. Это пресс-клубы в составе редакций СМИ, креативные медиагруппы, творческие студии, лаборатории и др.

Важнейшее значение в системе медиаобразования имеет *функция ценностно-ориентирующая*, которая предполагает разработку медиаобразовательной стратегии, направленной на воспитание нравственной личности, умеющей в широком спектре медиапредложений отличать высокое от низкого, профессионализм и мастерство от пошлости и безвкусицы. В сложные периоды социальных преобразований, пересмотра идеалов и ценностей, изменений в мировоззрении целых поколений она приобретает особое звучание.

К этой функции тесно примыкает *функция гражданского проектирования*, которая призвана повышать уровень и качество медиапотребления аудитории, развивать ее медиаактивность, формировать осознанное медиаповедение. Функция гражданского проектирования открывает новые возможности для построения гражданского общества, поскольку наличие

или отсутствие медиаактивности населения отражает степень развития гражданских институтов.

*Потребительская функция* медиаобразования обеспечивает в обществе процесс эффективного использования тех коммуникационных возможностей, которые предоставляют человеку современные информационные технологии. Сюда входит освоение компьютерной и в более широком плане – цифровой грамотности, овладение всеми техниками использования цифровой экономики, высокий уровень пользовательской медиакультуры.

Особое место среди функций медиаобразования занимает *функция продвижения*, которая в настоящее время становится все более востребованной. Человек как медиа сегодня способен независимо и свободно играть роль различных медиа-торов, для чего ему необходимо повышать свой уровень медийно-информационной грамотности, постоянно заниматься информальным медиаобразованием.

Организационно-управленческая подсистема может быть представлена различными формами организаций, которые занимаются медиаобразовательной деятельностью, а также системой медиаобразовательного менеджмента, корпусом профессиональных кадров в области медиаобразования и системой их подготовки, научными школами и их инфраструктурой, необходимыми учебно-методическими и другими информационными материалами.

Как мы уже отмечали, любая система предполагает наличие некоторого набора элементов, включающих в себя другие, более мелкие элементы. В контексте рассмотрения системы медиаобразования важно отметить внутреннюю неоднородность таких элементов.

В частности, если обратиться к понятию «субъект медиаобразования», нетрудно заметить, что его составными элементами следует считать представителей различных узкопрофессиональных групп. Безусловно, субъектом медиаобразования прежде всего является педагог, работающий с обучающимися в образовательной организации. Однако



это могут быть и специалисты, связанные с медиаобразовательной повесткой в редакциях газет и журналов, организаторы медиапросветительских мероприятий на различных цифровых платформах, разного рода медиатренеры, которые проводят тренинги в рамках программ деловой коммуникации.

В этой логике специалисты СМИ (корреспонденты, контент-редакторы, фоторепортеры, продюсеры, операторы и т.п.) могут проявлять себя в подсистеме иллюстрированного журнала, видеоблога, радио- или телепрограммы, а, например, операторы – в подсистеме ток-шоу, документального кино, новостной ленты информагентства.

Здесь важно сделать оговорку: приводя эти примеры, необходимо акцентировать внимание на точности формулировки рассматриваемого статического свойства системы: мы говорим о различимости частей, а не о разделимости их на части, что вновь говорит о целостности системы. Применительно к системе медиаобразования это означает, что все ее сегменты, будь то кинообразование, медиаобразование в области музыки, художественного творчества, литературы, массовых коммуникаций и т.д., являются неотъемлемыми частями целого, что именуется медиаобразованием, и изучение какого-либо отдельного направления изолированно от всей системы рано или поздно приведет к искажению сущности этого универсального вида образования.

Еще одно статическое свойство системы – наличие у нее определенной структуры. Принципиальная особенность этого свойства состоит в том, что части системы особым образом связаны между собой и взаимодействуют друг с другом. При этом свойства системы существенно зависят от того, как именно взаимодействуют ее части. В частности, если в структуре системы медиаобразования начинают превалировать технологические элементы, возрастает роль программного обеспечения компьютерных сетей, то результатом такого медиаобразования станет компьютерная, цифровая грамотность. Если в системе медиаобразования

доминируют компоненты профессионального образования в области массмедиа, такие как производство продукта, то, скорее всего, вместо медийного образования мы получим традиционные курсы по журналистике, фотоделу, операторскому мастерству и т.д.

Структура системы предполагает упорядоченность и организацию, обусловленные характером ее взаимоотношений между элементами и с внешней средой. Детально структуру системы медиаобразования мы рассмотрим далее, а пока отметим лишь, что в настоящее время она нуждается в корректировке с учетом тех социальных, политических, экономических и культурных условий, в которых сегодня развиваются системы медиа и образования.

Как и любая системная единица, система медиаобразования подвержена постоянной динамике. Среди ее динамических свойств отметим такие, как изменчивость во времени и существование в меняющейся среде.

В зависимости от различных факторов идеологического, политического, экономического порядка сама система на том или ином этапе развития цивилизации и под воздействием различных социальных стимулов может демонстрировать как повышенную активность, так и ее снижение.

Система формирования медиаобразования в том или ином государстве органически связана с уровнем гражданских свобод, качеством медиасистемы, а также с динамикой технологического прогресса. Что касается становления медиаобразования в России, то именно эти факторы оказали на него наибольшее влияние.

Если рассматривать это влияние в контексте развития средств коммуникации – от типографских и аналоговых до мультимедийных и цифровых, то следует отметить безусловный, ярко выраженный приоритет в учебном процессе то одного, то другого направления обучения. Если на протяжении многих десятилетий советской и постсоветской эпохи акцент в соответствующих программах был направлен на печатные и рукописные (в том числе и на так

называемые стенные) издания, то в последнее время он со всей очевидностью смещен в сторону аудиовизуальных и цифровых ресурсов.

Формирование текущей повестки медиаобразования всегда самым тесным образом зависело от политической ситуации в стране. Отдавая отчет в непосредственной связи медиаобразования с формированием гражданского самосознания, демократических идей свободы слова, государственный аппарат всегда адекватно оценивал потенциальные «риски», связанные с развитием данного направления образования, и допускал наличие этого феномена в строго определенных пределах.

Ярким примером тому может служить произошедшая в 1930-е гг. смена идейно-тематического курса, превратившего профессиональную журналистику в систему органов партийно-советской печати. Как известно, в СССР работа средств массовой информации осуществлялась под жестким контролем правящей партии коммунистов. В этот период в стране происходит постепенное свертывание той относительной свободы, которой были отмечены 1920-е гг., и закрепление командно-административной системы управления государством. Борьба с инакомыслием стала основным направлением деятельности Главлита – государственного органа, основная цель которого официально заключалась в охране государственных секретов, однако постепенно данная структура превратилась в средство жесткой политической цензуры.

В 1927 г. в постановлении ЦК ВКП(б) «О руководстве радиовещанием» были выдвинуты следующие требования: «Предложить всем парткомитетам, на территории которых имеются радиотелефонные станции, взять под непосредственное свое руководство работу этих станций, максимально используя их в агитационных и просветительных целях. Для обеспечения политической выдержанности материалов, передаваемых по радио, и систематического партийного руководства работой радиостанции парткомитетам необходимо: выделить ответст-

венного партийного товарища в качестве руководителя радиовещанием, отвечающего за организацию дела и содержание всех передающихся по радио материалов непосредственно перед соответствующим партийным комитетом; установить обязательный и предварительный просмотр парткомитетами планов и программ всех радиопередач; тщательно подбирать докладчиков и лекторов, принимающих участие в радиоагитации, обеспечив политически грамотный и выдержанный состав. Военно-политический контроль над радиовещанием возлагается на Главлит, который осуществляет его как через свой аппарат, так и через уполномоченных им лиц в радиовещательных организациях»<sup>225</sup>. Это означало введение полного партийно-государственного контроля над журналистикой как одного из направлений только зарождающегося массового медиаобразования.

Сегодня медийное образование приобретает совершенно иное качество, широко охватывая все сферы коммуникации. В связи с этим особое значение приобретают синтетические свойства системы медиаобразования, которые являются общими, собирательными, интегральными.

Одним из важнейших синтетических свойств системы является *эмерджентность* (от англ. *emergence* – возникновение, проявление). Эмерджентность есть проявление целостности. Система выступает как единое целое потому, что она является носителем эмерджентного свойства, когда в процессе ее функционирования возникает особое качество, которого не было у каждого из составляющих ее элементов в отдельности.

Одним из первых сформулировал принцип «целое больше суммы своих частей» российский мыслитель начала XX в. А.А. Богданов (Малиновский) в своей фундаментальной работе «Тектология». Новое качество, по мнению автора, возникает благодаря суммации основного эффекта элементов, который им присущ как «синергистам», и одновременно

<sup>225</sup> О руководстве радиовещанием: Постановление Секретариата ЦК ВКП(б) от 7 января 1927 г. // История советской политической цензуры. Документы и комментарии. М.: Росспэн, 1997. С. 51–52.

подавлению побочных эффектов, в которых элементы являются «антагонистами»<sup>226</sup>.

Рассматривая характеристику целостности, И.В. Блауберг подчеркивает, что главным в этой характеристике является свойство интегративности, т.е. возникновение на уровне целого в результате взаимодействия частей новых качеств и свойств, не присущих отдельным частям и их сумме<sup>227</sup>.

Так, например, средства массовой информации, объединенные с аудиторией в системе медиаобразовательной деятельности, приобретают качества нового социального института, своеобразного центра медиаактивности, где формируется личность, адекватная вызовам времени. Это не общеобразовательная школа, не факультет журналистики, не кружок по интересам или клуб, и в то же время не сама журналистика и не редакция СМИ в традиционном понимании этих слов. Журналисты отчасти становятся педагогами, а аудитория получает знания и навыки профессиональных журналистов. У нового образования появляется новое качество – своеобразной школы гражданских коммуникаций.

Интегративное свойство медиаобразования обусловлено виативностью медиа, сквозным действием средств коммуникации, которые пронизывают все элементы системы. В результате такого понимания функционирования медиа система медиаобразования представляется образованием не с помощью медиа и не на материале медиа, как считается традиционно, а *trans* медиа – через медиа. Трансмедийность является ключевой характеристикой в современной системе медиаобразования, она отражает новый способ мышления «человека медийного»<sup>228</sup> в медийную эпоху. Это образование человека, мировоззрение которого формируется в условиях всепроникающих каналов коммуникации, когда окружающая медиасреда

<sup>226</sup> Богданов А.А. Тектология: всеобщая организационная наука. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Экономика, 1989. С. 91.

<sup>227</sup> Блауберг И.В. Целостность и системность // Системные исследования. М.: Эдиториал УРСС, 1977. С. 5–28.

<sup>228</sup> Абаев М., Ежихина М. «Человек медийный» – новая ступень эволюции или приложение к гаджету? Беседа с Е.Л. Вартановой // Наука и жизнь. 2018. № 7. URL: <https://www.nkj.ru/open/27523/> (дата обращения: 20.07.2020).

постепенно становится экосистемой человека. Как отмечает Е.Л. Вартанова, его бытие «формируется содержанием, производимым в процессе массовой социальной коммуникации. Сегодня человек медийный – не только пассивный потребитель готовых медиапродуктов, но и активный участник процессов их распространения и производства»<sup>229</sup>. Дидактически современное медиаобразование означает осознанное принятие медиа во всех дисциплинах, курсах и других формах обучающей деятельности.

Между тем факт открытости систем еще не означает, что все они в одинаковой степени хорошо согласованы с окружающей средой. Чем лучше система приспособлена к окружающей среде, совместима с нею, тем выше ее ингерентность (от англ. *inherent* – являющийся неотъемлемой частью чего-либо). Проблема ингерентности важна в любой системной деятельности. К примеру, продукт, предлагаемый медиаиндустрией, должен соответствовать потребностям целевой аудитории, или медиаобразование, как инновационная технология, должно быть востребовано в обществе на всех уровнях управления. Рассогласованность интересов, непонимание, снижение уровня ингерентности ведут к разрушению системы. От уровня ингерентности зависит качество осуществления функций системы медиаобразования.

На разных этапах исторического развития цели медиаобразовательной деятельности могут быть разными. И здесь мы обращаемся еще к одному синтетическому свойству системы – *целесообразности*. Одно из определений системы гласит: система есть средство достижения цели. В зависимости от цели будут меняться состав, структура системы, все другие ее свойства.

В том случае, когда процесс медиаобразования нацелен на становление общества свободных, критически мыслящих граждан, структура системы будет включать в себя весь спектр демократических социальных активов, а эмерджентное интегративное свойство проявится как общественный

<sup>229</sup> Вартанова Е.Л. Колонка редактора // МедиаТренды. 2010. № 8 (13).

договор. В то же время нельзя исключить и вероятность того, что медиаобразование может оказаться на службе иных, более утилитарных целей – в частности, создания человека управляемого, ограниченного стереотипами. В этом случае медиаобразовательные технологии превращаются в технологии пропаганды, манипулирования. Если же при использовании медиаобразовательных технологий начинает доминировать бизнес, то и результатом этого процесса будет получение прибыли.

Исходя из поставленных целей, для их достижения «конструктор» выбирает оптимальные стратегии. В системе медиаобразовательной деятельности существуют следующие типы коммуникативных стратегий: презентация, манипуляция и конвенция. Они отличаются друг от друга уровнем открытости, способом производимой коммуникации и результатом. Установлено, что презентационный тип является пассивной коммуникацией, манипулятивный тип – активной, а конвенционный представляет собой диалоговую, интерактивную коммуникацию. Наличие манипулятивного типа медиаобразовательных стратегий исключать нельзя, поскольку сегодня медиапространство находится в сфере влияния различных финансовых и политических структур, имеющих свои задачи и интересы.

В российской действительности мы обнаруживаем массовые проявления ангажированной, политизированной, манипулятивной медиадеятельности. Следует подчеркнуть, что в подлинном смысле медиаобразование может развиваться только в демократическом государстве, там, где налажен контроль общества за происходящими политическими процессами, где есть свобода выбора и принятия решений на основе максимального доступа и всестороннего анализа информации, где развиты гражданские институты. При этом эффективными стратегиями развития медиаобразования общества могут быть только стратегии диалоговых коммуникаций.

Сегодня пока еще не сложилась общая цель медиаобразования как целостного института, она варьируется в зависимости от той теоретической концепции, которая положена в его основу. Нередко из уст преподавателей можно услышать мнение о том, что медиаобразование – это либо изучение компьютерных технологий для их использования в учебном процессе, либо дистанционное обучение, либо обучение основам журналистики с целью последующей профориентации. Подобное целеполагание многократно сокращает возможности образовательных организаций в формировании соответствующих медиакомпетенций своих воспитанников.

Схожее непонимание цели и функций медиаобразования, а, соответственно, и своей высокой миссии на данном поприще демонстрируют и профессионалы медийного «цеха», работники редакционных коллективов. По их мнению, эта задача должна быть возложена исключительно на педагогов. Существуют примеры, когда представители органов власти на самом высоком уровне упрощенно сводят цель медиаобразования к «знаниям о системах родительского контроля и умению ими пользоваться»<sup>230</sup>.

Однако в последнее время наметились тенденции к консолидации накопленных знаний в области медиаобразования и выработке общих целевых установок. Естественно, что основная цель всегда конкретизируется в определенных исторических условиях. В настоящее время в логике стратегии целей устойчивого развития<sup>231</sup> обобщенная цель медиаобразования будет формулироваться как *раскрытие коммуникационного ресурса личности и формирование широкого спектра компетенций для осознанной медиаактивной деятельности, направленной на личностное самосовершенствование и развитие общества*. Данная цель отвечает коммуникационной концепции медиаобразования.

<sup>230</sup> Медиаграмотность и медиаобразование. URL: <http://minsvyaz.ru/ru/activity/directions/540/> (дата обращения: 11.02.2021).

<sup>231</sup> ЮНЕСКО и цели устойчивого развития. URL: <http://ru.unesco.org/sdgs> (дата обращения: 11.12.2020).



Завершая описание медиаобразования как системы, нельзя не отметить еще одно ее важное свойство, выделяемое российскими исследователями. Это *множественность описания* системы. В силу принципиальной сложности каждой системы ее адекватное познание требует построения множества различных моделей, каждая из которых описывает лишь определенный аспект системы<sup>232</sup>. Для медиаобразования это чрезвычайно важное свойство, поскольку мы имеем дело с необычайно широким спектром толкования понятия «медиа» и его интерпретаций. Кроме того, имеет значение «сервисная» сущность медиа как средства, способа коммуникации, медиа можно использовать для различных целей и задач. Отсюда – многообразие моделей и теорий медиаобразования, которые были описаны нами ранее. Именно эта множественность описания системы затрудняет процесс создания единой теории медиаобразования и тормозит процесс освоения его другими социальными институтами.

## 2.2. ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ РОССИЙСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Медиаобразование как автономное научное направление деятельности существует в мире более полувека. Этого времени явно мало для того, чтобы сложилась завершенная теория медиаобразования, однако его достаточно, чтобы в системе научных знаний и общественных отношений обнаружилось признаки формирующегося социального института.

Этимология слова «институт» восходит к «*institutio*» (лат.), которое имеет следующие значения: «устройство», «обычай»,

---

<sup>232</sup> Садовский В.Н., Бабайцев А.Ю., Дроздов Н.Д., Чернышов В.Н. и др. Система. Гуманитарная энциклопедия // Центр гуманитарных технологий, 2010–2017 (последняя редакция: 08.10.2017). URL: <http://gtmarket.ru/> (дата обращения: 22.12.2020).

«образ действия», а также «общественное установление», «учреждение», «совокупность правовых норм»<sup>233</sup>. Более широким разнообразием толкований отличается глагол «*instituo*» – «ставить», «устанавливать», «выстраивать», «расставлять», «формировать», «учреждать», «создавать». Следовательно, понятие «институционализация» связано с вопросами формирования структуры, обустройства жизни, создания системы с помощью различных норм и правил, обычаев и традиций.

Социальный институт в трактовке социологов – это организованная система социальных ролей, которая является постоянным и значительным элементом общества. Сегодня этот термин широко используется в сфере экономики, политики, общественных отношений. Мы говорим о таких социальных институтах, как семья, образование, гражданское общество, армия и т.д. Это исторически сложившаяся форма организации совместной деятельности людей, которые реализуют различные функции в обществе, и одна из главных функций – удовлетворение социальных потребностей.

Понятие социального института, его роль и место в обществе исследовались многими зарубежными и отечественными социологами<sup>234</sup>. Еще в конце 1950-х – начале 1960-х гг. наиболее популярными были работы Т. Парсонса, Р. Мертон<sup>235</sup>. Согласно структурно-функциональному подходу, которого придерживался Толкотт Парсонс (*Talcott Parsons*), любая система стремится к равновесию, поскольку ей присуще согласие элементов; она всегда воздействует на отклонения так, чтобы скорректировать их и вернуться в равновесное состояние; система преодолевает любые дисфункции, а каждый элемент вкладывает нечто в поддержание ее устойчивости.

<sup>233</sup> Исторический словарь галлицизмов русского языка. М.: Словарное изд-во ЭТС, 2010. URL: [http://www.ets.ru/pg/r/dict/gall\\_dict.htm](http://www.ets.ru/pg/r/dict/gall_dict.htm). 2010 (дата обращения: 11.02.2021).

<sup>234</sup> Теоретико-методологические и исторические исследования: Справочник / Сост. Н.И. Ростегаева, М.Р. Тульчинский, В.Н. Шипилов. М.: Ин-т социологии РАН, 1992.

<sup>235</sup> Парсонс Т. Общетеоретические проблемы социологии // Социология сегодня: проблемы и перспективы / Под ред. Р.К. Мертон, Л. Брум, Л.С. Коттрелл. М.: Прогресс, 1965. С. 25–67; Американская социология. Перспективы. Проблемы. Методы / Под ред. Т. Парсонса. М.: Прогресс, 1972.

У Парсонса элементом, упорядочивающим взаимодействующие части, стала структура, которая понимается как система социальных норм и статусов или нормативный порядок<sup>236</sup>.

Для медиаобразования это важно, так как оно как направление деятельности и возникло, чтобы уравновесить, произвести баланс внутри разогревающейся (по Маклюэну) медиасистемы, когда с бурным развитием новых медиатехнологий стал нарушаться сложившийся в информационном пространстве порядок: стали появляться новые многочисленные каналы коммуникации в виде всевозможных электронных ресурсов со все более разнообразным контентом; началось разрушение традиционных медийных институтов, таких как бумажная пресса, книга, проводное радио; стало возникать непредсказуемое медиаповедение индивидов как реакция на информационный хаос. В настоящее время, когда медиатизация социальных процессов стала нормой, система медиаобразования выступает в роли профилактического средства того негативного контента, который генерируют медиа.

Основоположники социологического подхода к институтам Г. Спенсер, Э. Дюркгейм и М. Вебер<sup>237</sup> трактовали их как способы действий, существующие независимо от отдельных индивидуумов. Учитывая идею Спенсера о закономерной эволюции общественной жизни, согласно которой процесс социальных изменений совершается по естественным законам, нам для представления медиаобразования как особого социального института важно будет утверждение ученого о том, что в живом организме элементы существуют ради целого, а в обществе – наоборот. Как отмечал Г. Спенсер, «общество существует для блага его членов, а не члены существуют для блага общества»<sup>238</sup>. Не менее существенна для дальнейших рассуждений о медийном образовании сформулированная Э. Дюркгей-

<sup>236</sup> Ковалев А.Д. Формирование теории действия Толкотта Парсонса // История теоретической социологии: В 4 т. М.: Канон, 1997. Т. 3. С. 150–179.

<sup>237</sup> Бергер П.Л. Приглашение в социологию: гуманистическая перспектива. М.: Аспект Пресс, 2006.

<sup>238</sup> Цит. по: Арон Р. Этапы развития социологической мысли. М., 2005. С. 33.

мом проблема социальной солидарности, его отношение к конфликтам в обществе: ученый утверждал, что по своей природе общество основано на консенсусе, а конфликты – признак болезни и разлада<sup>239</sup>. Кроме того, по утверждению Дюркгейма институты укоренены психологически. С потребностью исполнения институциональных требований связана значительная часть человеческих мотиваций. Медиаобразование, если его рассматривать как социальный институт, построено на коммуникационных потребностях личности, которые являются частью его витальных потребностей как жизненно важных, необходимых для его биологического существования и выступающих источником его активности. Этот подход к медиаобразованию находит отражение в институциональной концепции американского философа Джона Сёрла (*John Rogers Searle*), который развивает идею внерефлексивной институциональной компетенции, когда функционирование институтов происходит вне зоны сознательной рефлексии. По мнению исследователя, у человека существует биологически выработанные истоки, предпосылки, которые пропускают его к институциональным правилам – точно так же, как врожденная способность к лингвистической деятельности пропускает его к языку. Сам институт Сёрл трактует как лингвистический феномен; следовательно, языковая компетентность автоматически означает «институциональную дееспособность». Язык, как утверждает Сёрл, «в точности предназначен для того, чтобы быть самоидентифицирующим видом институциональных фактов»<sup>240</sup>. Применительно к институту медиаобразования таким «самоидентифицирующим видом» является текст, порожденный лингвистической деятельностью человека.

Таким образом, институты трактуются как стихийно сложившиеся лингвистические практики, которые опираются на биологическую предрасположенность человека к символическому, коммуникативному поведению. Это дает возможность говорить об институциональных структурах как о врожденных

<sup>239</sup> Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М.: Канон, 1995.

<sup>240</sup> Searle J.R. The construction of social reality. N. Y.: The Free Press, 1995.

программах поведения, что, собственно, и утверждается в концепции Джона Сёрла.

Однако здесь трудно не согласиться с И.А. Шмерлиной, которая отмечает, что «теоретическая позиция, согласно которой институциональное поведение воспроизводится «вслепую», есть <...> преувеличение, объяснимое реакцией на избыток рефлексии в теориях рационального действия. Социальная компетентность человека, позволяющая ему действовать автоматически в привычном институциональном контексте, отнюдь не превращает его в социального зомби»<sup>241</sup>. Ей вторит и А.Д. Ковалев, который считает, что и неформальные правила должны быть как-то осознаны<sup>242</sup>.

Более того, Дуглас Норт (*Douglass Cecil North*) подчеркивает, что «институты – это “правила игры” в обществе, или, выражаясь более формально, созданные человеком ограничительные рамки, которые организуют взаимоотношения между людьми. Следовательно, они задают структуру побудительных мотивов человеческого взаимодействия – будь то в политике, социальной сфере или экономике»<sup>243</sup>. Ученый отмечает, что институты как созданные человеком структуры взаимодействия превращают его ценностные представления в важнейший фактор поведенческой мотивации.

Большое значение для понимания технологии возникновения и функционирования социального института имеют нормы и правила, которые согласно известному определению Д. Норта «структурируют повторяющиеся взаимодействия между людьми»<sup>244</sup>. В этом смысле социальные институты – это организованная система социальных норм, которая объединяет социально значимые общественные ценности и про-

<sup>241</sup> Шмерлина И.А. Понятие «социальный институт»: анализ исследовательских подходов // Социологический журнал. 2008. № 4. С. 59.

<sup>242</sup> Ковалев А.Д. Проблема онтологического статуса и рабочей модели социальных институтов // Новое и старое в теоретической социологии / Под ред. Ю.Н. Давыдова. М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 2006. С. 7–47.

<sup>243</sup> Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. М.: Фонд экономической книги «Начала», 1997. С. 7.

<sup>244</sup> Норт Д. Институты и экономический рост: историческое введение // Тезис. Т. 1. Вып. 2. М., 1993. С. 73.

цедуры, удовлетворяющие потребности общества. Социальные институты дают основание надеяться на то, что та или иная потребность будет удовлетворена, ценности сохранены, а общие цели достигнуты. Наличие социальных институтов обеспечивает устойчивое функционирование общественного организма, происходит социализация индивидов, преемственность в использовании ценностей культуры, навыков, норм поведения.

Все это имеет прямое отношение к медиаобразованию, которое способствует адаптации личности в медиасреде. Нарушение адаптационных процессов в системе медиа делает невозможным поддержание нормальной жизнедеятельности человека, рост его профессиональной карьеры, осуществление деловых и межличностных коммуникаций; медийная неграмотность не позволяет успешно приспособиться к различным факторам внешней среды, повышает информационные риски. Медиаобразование способствует также передаче через поколения лучших образцов культуры, создает условия для максимально полного раскрытия личностного потенциала на основе принятых в обществе этических норм и нравственных ценностей.

Прочной основой для встраивания медиаобразования в контекст социальных процессов, мотивационно-поведенческих установок представляется теория социального действия Макса Вебера (*Max Weber*) и идея о четырех типах действия:

- целерациональное, когда предметы или люди трактуются как средства для достижения рациональных целей;
- ценностно-рациональное, которое определяется осознанной верой в ценность определенного действия независимо от его успеха;
- аффективное, оно определяется эмоциями;
- традиционное, которое определяется традицией или привычкой.

М. Вебер трактовал социальное действие как осознанное действие человека<sup>245</sup>. Сегодня мы постоянно подчеркиваем важность

<sup>245</sup> Вебер М. Работы М. Вебера по социологии, религии и культуре. Вып. 2. М.: ИНИОН, 1991.

осознанного медиаповедения личности в информационной среде, ее рефлексии по поводу своих информационных потребностей, их объема, направленности, технологий безопасного и эффективного поиска информации, ответственного отношения к созданию и продвижению собственных информационных продуктов.

Таким образом, отталкиваясь от различных точек зрения на институт как социальное явление, можно сделать вывод относительно института медиаобразования, что это *достаточно устойчивый комплекс норм и правил, а также организованных практик, основанный на информационных и коммуникационных потребностях личности; с помощью творческого взаимодействия всех участников информационных отношений он встроен в медийно-информационную среду и обладает собственным потенциалом для развития.*

Общественными институтами регулируются четыре основные сферы жизнедеятельности общества. Это экономическая сфера, к которой относятся разного рода банки, рынки, фонды, предприятия. Социальная сфера, которая включает в себя классы, этносы, национальные отношения, вопросы семьи, системы социального обеспечения и т.д. Политическая сфера, которая связана с взаимодействием государства, партий, других политических организаций по поводу власти и управления. И духовная сфера, к которой относятся области образования, воспитания, науки, культуры, религии. Медиаобразование, в силу виативного характера медиа, имеет отношение ко всем четырем сферам жизнедеятельности, и относить его исключительно к системе образования представляется ограниченным подходом.

Медиаобразование влияет на формирование медиаграмотности граждан, принимающих ответственные решения в социальной сфере и в личной жизни; оно обеспечивает должный уровень медиакультуры общества, гармонизирует отношения между другими социальными институтами. Аналогично как медиаактивность личности является сервисной активностью по отношению к иным видам активностей, таким как профессиональная, деловая, гражданская, общественная, обеспечи-

вая уровень их эффективности, так и медийное образование становится неотъемлемой частью любого вида образования, интегрируясь в другие сферы деятельности.

В соответствии с классификацией Я.Щепаньского<sup>246</sup> социальные институты в обществе выполняют определенные функции, а именно:

- создание возможностей индивидам удовлетворять свои социальные потребности;
- обеспечение выполнения необходимых действий для удовлетворения потребностей и осуществление наказания за совершение не принятых в обществе действий;
- поддержание общественного строя с помощью различных регуляторов правового и этического характера;
- интеграция действий и отношений индивидов, обеспечивающих внутреннюю сплоченность общности.

Общие для социальных институтов функции задают рамку и институту медиаобразования. Исходя из определения медийного образования, комплекс его задач будет раскрываться следующим образом:

- приобщение человека к знаниям о закономерностях существования мира медиа;
- формирование широкого спектра медиакomпетенций;
- сохранение критической автономии;
- овладение навыками самовыражения на основе гуманистических идеалов и ценностей.

Функции медиаобразования близки функциям образования в целом, однако в силу виативности медиа в процессе институционализации медиаобразование начинает осваивать пространства других социальных институтов, таких как церковь, семья, этнос и т.д.

Помимо того, что социальные институты в обществе и без того тесно взаимодействуют, институт медиаобразования через свои функции помогает им решать задачи адаптации к новым информационным условиям. Например, школе – максимально полно включать в образовательный процесс внешнюю

---

<sup>246</sup> Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии. М.: Прогресс, 1969. С. 106.



социальную информацию, родителям в семье – повышать уровень своей медиаграмотности, представителям государственных органов власти – создавать условия для успешного функционирования таких информационных систем, как «Открытое правительство», «Активный гражданин» и т.д.

И это проникновение носит продуктивный характер. Междисциплинарность, возможность развиваться за счет других социальных институтов, с одной стороны, позволяет расширять зоны своего присутствия, использовать нормативную и ресурсную базы смежных сфер деятельности, привлекать экспертов, опираться на лидеров мнений. С другой стороны, положение между другими институтами заставляет систему медиаобразования отстаиваться в медиапространстве, выделяться своей спецификой и значимой различимостью в медиасреде, формировать собственную структуру, доказывать свое право на автономность. Неслучайно медиаобразование часто позиционируется и как образование в сфере ИКТ, и как профессиональная подготовка специалистов медиаотрасли.

В обществе часто происходит борьба социальных институтов за доминирование в общественном сознании и поддержку своих инициатив и притязаний. В сфере медиаобразования на протяжении длительного времени наблюдалась и продолжает наблюдаться борьба таких социальных институтов, как информационная и медийная грамотность, информационная и медиабезопасность. Все эти понятия, имея много общего, тем не менее охватывают свой набор элементов, которые часто преследуют различные цели и, соответственно, используют отличные друг от друга методы и технологии их достижения.

Иллюстрацией параллельно развивающихся направлений могут служить два вида грамотности – информационная и медийная, которые долгое время наращивали теоретико-методологические обоснования изолированно друг от друга. И только в результате длительного обсуждения экспертами ЮНЕСКО сложившейся ситуации и курса ЮНЕСКО на консолидацию был найден консенсус и принято решение объединить два понятия в единое синтетическое – «медийно-информационная

грамотность» (*media and information literacy*), которое сегодня принято во всем мире. Лидерами в области разработки понятия «информационная грамотность» в нашей стране являются Н.И. Гендина, Н.Н. Сметанникова, А.А. Журин, А.В. Щеглова; тяготеют к проблематике медийной грамотности А.В. Шариков, А.Г. Качкаева, С.Г. Корконосенко, А.П. Короченский и др.

Институт медиаобразования в разных общественно-экономических формациях может трансформироваться и выполнять разные функции. Это наблюдалось в период советской власти, когда в структуре медийного образования возникла идеологическая функция, не свойственная классическому медиаобразованию. Это возникает и тогда, когда медиаобразовательные технологии используются в коммерческих целях и усиливается потребительская функция медиаобразования.

В этом смысле очень важным представляется вопрос о деформациях социальных институтов, когда под мощным воздействием актуальных процессов в обществе меняются потребности как отдельных граждан, так и сообществ в целом, в то время как социальные институты, направленные на их удовлетворение, продолжают существовать, функционировать и создавать видимость жизнеспособности. В системе медиа таким примером может служить институт печатной прессы, который пытается обслуживать уже слабо выраженные потребности аудитории. По данным ФОМ за 2014 г., 29% российских потребителей прессы стали реже читать газеты<sup>247</sup>. Сегодня уже 35% граждан от 25 до 34 лет готовы отказаться от бумажных изданий и полностью перейти на онлайн-контент (электронные газеты, журналы в интернете). В целом за последние несколько лет потребление печатной периодики существенно снизилось: если в 2014 г. ее с той или иной регулярностью читали 77% россиян, то в 2020 г. – уже 60%<sup>248</sup>.

<sup>247</sup> Опрос «ФОМнибус» 11–12 октября 2014 г. 43 субъекта РФ, 100 населенных пунктов, 1500 респондентов. Интервью по месту жительства. URL: <http://fom.ru/SMI-i-internet/11772> (дата обращения: 15.09.2020).

<sup>248</sup> Медиапотребление в России 2020. URL: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/ru/Documents/technology-media-telecommunications/russian/media-consumption-russia-2020.pdf> (дата обращения: 15.09.2020).

Для успешного функционирования социальных институтов требуется четкое определение круга выполняемых действий; рациональное разделение труда и его организация; бесконфликтное включение в глобальную систему институтов. На современном этапе развития медиаобразования мы наблюдаем все эти процессы. В частности, появляется более строгое, консолидированное и адекватное времени представление о роли медиаобразования в обществе; в результате структурирования функций формируется система разделения труда в образовательных организациях, редакциях СМИ, коммерческом и некоммерческом секторах; технологии медиаобразования все активнее используют другие институциональные общности, такие как массмедиа, библиотеки, музеи, театры и т.д.

В современной информационно-коммуникационной системе принято различать следующие виды институтов:

1. Кумулятивные институты, выполняющие функции социальной памяти:

- система научно-технической информации;
- библиотечно-библиографическое дело;
- музейное дело;
- архивное дело.

2. Некумулятивные институты, имеющие функцию генерации актуальной информации:

- медиаобразование;
- система массовой коммуникации;
- средства связи: почта, телеграф, телефон;
- книгоиздательское дело;
- туристическое дело;
- культурно-досуговая система<sup>249</sup>.

Медиаобразование относится к некумулятивным институтам и в своей деятельности использует актуальную информацию. Даже в том случае, когда речь идет о кинообразовании, медиаобразовании в сфере музыки, живописи, архитектуры,

---

<sup>249</sup> Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. URL: [http://evartist.narod.ru/text16/081.htm#з\\_01](http://evartist.narod.ru/text16/081.htm#з_01) (дата обращения: 02.01.2021).

предметом изучения становится информация, актуализированная субъективным восприятием, через призму сегодняшнего чувственного опыта.

В условиях развивающейся медиаиндустрии и возрастания коммуникационных потребностей в обществе растет число различных коммуникационных служб – информационных агентств, библиотек, книгоиздательств, книжных магазинов, клубов, медиацентров, творческих лабораторий и т.д. Возникает потребность в рационализации их деятельности, которая видится в сотрудничестве, специализации и разделении труда между ними. И в этом случае медиаобразование лиц, которые осуществляют данную многообразную деятельность, становится насущной необходимостью. Интеграционная функция медиаобразования обеспечивает процесс идентификации профессионального языка, релевантности понятийного аппарата, освоения универсальных медиаобразовательных инструментов и технологий. Сегодня все острее ощущается потребность в медиаобразовании журналистов, работников библиотек, музеев, сферы досуга, креативных индустрий, создателей городских событий и организаторов пространств.

Все институты по своему устройству делятся на:

- *институты-механизмы* – это ценностно-нормативные комплексы, которые непосредственно регулируют различные сферы жизни людей;
- *институты-субъекты* – это индивиды, объединенные в ассоциации на основе согласованного принятия решений<sup>250</sup>.

Медиаобразование относится ко второму типу институтов, где весьма распространенными являются ассоциативные связи, регулирующие внутренние отношения сферы деятельности. В частности, можно назвать общероссийскую Ассоциацию кинообразования и медиапедагогики (Г.А. Поличко, А.В. Федоров), которая была создана в 1967 г. и объединяла в свое время более 300 медиапедагогов со всей России. В 2014 г. на совещании руководителей молодежных медиапроектов в рамках мероприятий

<sup>250</sup> Гавра Д.П. Социальные институты. URL: <http://www.xserver.ru/user/sozin/> (дата обращения: 02.01.2021).

Московского международного салона образования в России была создана Ассоциация специалистов медиаобразования (АСМО)<sup>251</sup> (руководитель – И.В. Жилавская). АСМО стала первой российской организацией, объединившей руководителей наиболее значимых, имеющих свою историю российских фестивалей, форумов и слетов детско-юношеского медиатворчества.

В процессе функционирования социальных институтов в условиях борьбы внешних и внутренних факторов часто возникают ситуации, когда неэффективные институты долгое время продолжают существовать. При этом если в обществе сохраняется социальная потребность, на обеспечение которой и направлен институт, то он будет сохранять свою устойчивость. Как отмечает И.М. Дзялошинский, в традиционных обществах «социальные институты существуют долго, столетиями, а иногда тысячелетиями»<sup>252</sup>.

Рассуждая в этом контексте о медиаобразовании, следует иметь в виду, что потребность человека в коммуникации, передаче смыслов с помощью различных видов языка – жестов, сигналов, символов – является неотъемлемой частью его самосознания. Медиа сопровождают его на всем протяжении формирования систем коммуникации. И каждый новый этап развития медиа несет с собой новые способы их освоения: изобретение алфавита повлекло за собой появление грамотности, возникновение чисел породило арифметику, изображения быта дали жизнь технике живописи, извлечение звуков с помощью примитивных предметов вылилось в музыкальную культуру, современные информационные технологии привели к возникновению цифровой грамотности. Следовательно, в соответствии с коммуникационной концепцией медиаобразования, подспудно этот институт вызревал в недрах естественной потребности человека в гармоничном взаимодействии, в максимально полном и безопасном информационном обмене с другими индивидами.

<sup>251</sup> Ассоциация специалистов медиаобразования (АСМО). URL: <http://www.asmo.org.ru/f-conf/> (дата обращения: 02.01.2021).

<sup>252</sup> Дзялошинский И.М. Медиапространство России: коммуникационные стратегии социальных институтов: Моногр. М.: АПК и ППРО, 2013. С. 28.

Потребность общества в медиаобразованной, медиаграмотной личности актуализируется в периоды демократизации политических процессов, в условиях свободы слова, доступа к информации, вариативности мышления. В авторитарных и тоталитарных режимах медиаобразовательные технологии постепенно перерождается в институт пропаганды.

Неслучайно в теории медиаобразования сталкиваются разные взгляды на сам факт определения исторической точки отсчета этого направления деятельности. Многие исследователи счет ведут с момента активного вторжения в жизнь человека таких видов медиа, как кино, телевидение, с начала XX в.<sup>253</sup> Считается, что одной из первых стран, которая осмыслила идею медиаобразования, была Франция, когда в 1915 г. комиссия по образованию парламента предложила использовать в учебном процессе кинематограф. В этот период в Париже начинается разворачиваться киноclubное движение, которое, как считается, положило начало будущему медиаобразованию. В России первый этап развития медиаобразования связывают с открытием в 1919 г. в Москве первой в мире киношколы, сегодня это хорошо известный Всероссийский государственный институт кинематографии имени С.А. Герасимова (ВГИК).

По мнению многих российских и западных теоретиков и практиков медиаобразования (Е.А. Бондаренко, В.В. Гура, А.П. Короченский, С.Н. Пензин, А.В. Шариков, К. Бээлгэт, Л. Мастерман, М. North, I. Rother, D. Suess, Ch. Worsnop и др.), медиаобразование возникает тогда, когда в обществе формируется вариативное отношение к медиатексту, появляется возможность выбора и интерпретации содержания. При таком подходе медиаобразование может существовать только в развита демократическом обществе.

Как резонно считает Е.А. Бондаренко, «при иной (расширительной) трактовке понятия медиаобразования нам пришлось бы искать его признаки и прописывать его историю

<sup>253</sup> Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика: Моногр. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001; Горбаткова О.И. Становление системы отечественного медиаобразования в 20-е годы XX века: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2015.

в тоталитарных обществах, что немыслимо – его там просто не могло быть (попробуем, например, представить себе медиаобразование в нацистской Германии – а ведь тогда СМИ были весьма развитой системой, вот только цели медиаобразования не входили в государственную политику – напротив, были под запретом). Поэтому сложно согласиться и с позицией научной школы А.В. Федорова, которая ведет отсчет медиаобразования в России с начала XX в. Здесь уместнее было бы говорить о предпосылках медиаобразования, которые только в социальных условиях второй половины XX в. обретут статус собственно медиаобразования»<sup>254</sup>.

Поскольку институт медиаобразования представляет собой продукт культурно-исторического развития, он, как и любой другой формирующийся институт, проходит определенные стадии эволюции. Они включают в себя несколько этапов:

- возникновение запросов и потребностей, удовлетворение которых возможно через совместные организованные действия;
- на основе запроса на изменения формирование согласованных целей;
- появление в ходе стихийного взаимодействия социальных норм и правил;
- возникновение формальных процедур, связанных с формируемыми нормами и правилами;
- принятие новых правил и их практическое применение;
- установление системы социального контроля для поддержания новых норм и правил;
- формирование функциональной системы социального института;
- организационное оформление возникшей институциональной структуры.

---

<sup>254</sup> Бондаренко Е.А. А корабль плывет... или Медиакультура на просторах информационного общества (снова о том, что такое медиаобразование) // Медиа. Информатика. Коммуникация. 2014. № 8. URL: <http://mic.org.ru/new/259-a-korabl-plyvet-ili-mediakultura-na-pros-torakh-informatsionnogo-obshchestva-snova-o-tom-chto-takoe-mediaobrazovanie> (дата обращения: 02.01.2021).

Помимо данной логики наращивания любой системой институциональных свойств, для определения этапов развития медиаобразования важно также взять за основу процесс развития института образования, который в своей исторической перспективе прошел следующий путь становления.

Первый этап связан с *мифологией древних сообществ*. Трансляция знаний об окружающем мире происходила в форме изучения мифов, сказок, эпосов, былин и т.д. Раннее образование носило общественный характер, оно осуществлялось в процессе повседневной жизни. Дети вместе со взрослыми добывали пищу, охраняли очаг, изготавливали орудия труда, выполняли работу по дому. Все взрослые осуществляли педагогические функции по отношению к детям. Этот период соответствует доиндустриальному периоду развития общества.

*Философский этап*. Главным смыслом образования на этом этапе становится познание индивидами себя как равноправными гражданами окружающего мира. Античная система образования формировалась на основе философских идей Сократа, Аристотеля, Платона. Образование на этом этапе придерживается таких принципов, как единство субъективной и объективной стороны познания, неразрывность образования и самообразования, образование для развития разума, гармония материального и духовного развития человека.

*Религиозно-схоластический этап* развития системы образования характеризуется присутствием церкви как основного источника знаний. Это был своеобразный союз философии и теологии. Обучение строилось на основе диспутов, дискуссий, в процессе которых приводились неопровержимые доводы в поддержку божественных идей сотворения мира. Вся педагогика была направлена на подавление волевого начала в ребенке, свободы и инакомыслия.

*Научно-просветительский этап* в развитии образования обязан появлению новой антропоцентрической картины мира. Человек в этот период уже осознавался мыслителем этого мира. Основные идеи – это независимость знания от религии,



единство мира, его целостность и постижимость, ценность человеческой индивидуальности. Данный этап становления образования характеризуется появлением двух фундаментальных образовательных концепций: гуманистической и технократической, каждая из которых получает в дальнейшем свое развитие. Со временем они становятся антагонистическими и обостряют противоречия в понимании эволюционных стратегий образования.

*Инновационный этап* развития образования, когда производство знаний становится индустрией, а институты накапливают человеческий капитал для расширения сфер влияния в глобальной экономике. Человек в этих условиях является одновременно и целью, и средством решения цивилизационных задач. Образование становится открытым, междисциплинарным в течение всей жизни.

Инструментом к пониманию процесса становления института медиаобразования может служить основанная на эволюции развития средств коммуникации классификация цивилизационных уровней (этапов развития) информационно-коммуникационного универсума, которую, опираясь на работы Маршалла Маклюэна и других исследователей, предлагает И.М. Дзялошинский. Автор выделяет следующие этапы:

- *Дописьменный этап*, когда общение между людьми началось со звуков, жестов, мимики; затем посредством звуков, света и других примитивных способов коммуникации люди передавали информацию на расстояние.

- *Этап рукописного текста*. Письменность явилась семиотической революцией в способах организации общения, она помогла решить проблему хранения информации, обеспечила связь прошлого с будущим.

- *Этап печатного текста*. Книгопечатание обеспечило возможность сохранение авторства, интеллектуальной собственности, массовый и оперативный обмен информацией.

- *Этап электронной коммуникации*. Характерная особенность электронных средств коммуникации в том, что они оказывают воздействие не на отдельные органы чувств, а на всю

нервную систему человека. Окружающая реальность снова предстает в своей живой конкретности, а человек получает иллюзию соучастия в текущих событиях. К людям возвращается «сенсорный баланс» эпохи дописьменной коммуникации.

- *Этап компьютерной коммуникации.* Стремительное развитие информационных технологий в конце XX в. открыло новую эру для всех видов коммуникации. В диалоге «человек – человек» появился новый посредник – всемирная электронная память. «Повысилась коммуникационная компетентность участников процесса; изменилась позиция аудитории, которая – строго говоря – таковой уже не является; стали происходить изменения в коммуникативном поведении, обусловленные формированием нового “коммуникативного сознания”»<sup>255</sup>.

Впервые комплексную периодизацию развития медиаобразования в России в 2002 г. предложила И.В. Чельшева. Она основана на сочетании таких факторов, как развитие медиа-технологий, содержание медиаобразования и идеологические условия, в которых формируется институт медиаобразования. Исследователь предлагает следующую периодизацию:

- а) 1900–1918 гг. – зарождение медиаобразования в России;
- б) 1919–1934 гг. – период становления российского медиаобразования на материале кинематографа, фотографии и прессы при относительно «мягком» идеологическом контроле со стороны государства;
- в) 1935–1955 гг. – период преобладания практических компонентов медиаобразования при введении чрезвычайно жесткого идеологического контроля;
- г) 1956–1968 гг. – период возрождения активной медиаобразовательной деятельности на материале кинематографа, прессы, телевидения, фотографии в школах и вузах при относительной либерализации системы российского образования (период «оттепели»);

<sup>255</sup> Дзялошинский И.М., Дзялошинская М.И. От информационного сопровождения к информационному партнерству // Вопросы теории и практики журналистики. 2015. Т. 4. № 4. С. 349–365.

д) 1969–1985 гг. – период эстетически ориентированного медиаобразования в средних и высших учебных заведениях при авторитарном идеологическом контроле;

е) 1986–2002 гг. – современный этап развития медиаобразования. Привлечение зарубежного опыта, новых средств коммуникации (интернет, компьютерные сети и др.)<sup>256</sup>.

Данная классификация отражает ключевые процессы в становлении института медиаобразования и принята в среде исследователей как рабочая.

В настоящее время, по мнению Л.А. Кохановой и Ю.Е. Черешневой, как минимум три фактора свидетельствуют о новом этапе в развитии медиаобразования в нашей стране. Это «постоянно увеличивающиеся потоки информации и расширение каналов, по которым они циркулируют, а также появление новых форм коммуникации в режиме реального времени как результат цифровизации всех сфер жизнедеятельности человека»<sup>257</sup>. Поэтому, считают исследователи, возможно вычленение нового периода развития медиаобразования, главной задачей которого является формирование цифровой культуры. «Этот этап в развитии медиаобразования правомерно считать с 2005 г. – появления Рунета – российского сегмента интернета и последующего развития широкополосного интернета, обеспечившего широкий доступ масс к сетевым ресурсам»<sup>258</sup>.

С учетом приведенных историографических характеристик можно сделать вывод о том, что медиаобразование как социально-коммуникационный институт в своем развитии действительно прошел несколько этапов.

*Доинституциональный период*, когда о медиаобразовании в современном понимании говорить не приходится. Речь мо-

<sup>256</sup> Чельшьева И.В. Основные этапы развития медиаобразования в России: Дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2002.

<sup>257</sup> Коханова Л.А., Черешнева Ю.Е. К вопросу легитимизации нового современного этапа развития медиаобразования // Медиа. Информация. Коммуникация. 2018. № 27. С. 42–50. URL: <http://mic.org.ru/phocadownload/27-kohanova-chereshneva.pdf> (дата обращения: 05.01.2021).

<sup>258</sup> Коханова Л.А., Черешнева Ю.Е. Новые задачи медиаобразования в цифровую эпоху // Научные исследования и современное образование: Сб. мат-лов III Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: Интерактив плюс, 2018.

жет идти об освоении человеком простейших способов передачи информации. Предвестником будущего медиаобразования могло быть лишь понимание необходимости перевода информации в систему знаков и символов, представления ее в различных формах, на различных носителях и потребность в освоении возникающих коммуникационных систем. Отчужденная от сознания индивида информация требовала особых способов хранения и передачи, а, следовательно, идентичных условий кодирования и декодирования, воспроизведения и интерпретации. В этот период начинают формироваться информационные потребности личности, которые вызывают необходимость совместных организованных действий по их обслуживанию. Формируются общие цели по отношению к накапливаемой информации и способам коммуникации.

*Период латентной институционализации будущего медийного образования, по сути, зарождение предпосылок к его возникновению* происходит примерно на этапе появления печатного текста – в Европе в середине XV в. с изобретением Иоганном Гутенбергом печатного станка, в России – в середине XVI в. в результате деятельности первопечатника Ивана Федорова, когда информация становится тиражируемой и приобретает массовый характер, – до середины XX в., до этапа возникновения электронной коммуникации. В этот период на основе стихийного социального опыта появляются некоторые нормы и правила работы с новыми формами и объемами контента, возникают разнообразные процедуры, связанные с этими нормами и правилами.

В этот период распространяется успешный опыт использования газет и журналов как образовательных практик. В этом плане хорошо известен опыт французских педагогов Селестена Френе<sup>259</sup> и Жака Гонне<sup>260</sup>, много экспериментировавших с изданием школьных газет.

<sup>259</sup> Вулфсон Б.Л. Французский педагог С. Френе // Советская педагогика. 1970. № 1.

<sup>260</sup> Гонне Ж. Школьные и лицейские газеты / Под ред. А.В. Шарикова. М.: ЮНПРЕСС, 2000.

Стихийные опыты журналистского образования возникли в конце XIX в. в российской школьной среде. Это, во-первых, школьные журналы, издаваемые типографским способом, авторами которых были учащиеся средних учебных заведений, и, во-вторых, самодеятельные рукописные журналы, «циркулировавшие в ученической среде нелегально или полуполюгально, как правило, созданные без оглядки на администрацию»<sup>261</sup>.

Истории развития этих изданий посвящены исследования Ю.Б. Балашовой, С. Смирнова, М.П. Чередниковой<sup>262</sup>. «Практически все школьные рукописные журналы были порождением дружеских кружков и даже единственным видом такой кружковой деятельности. И для подростков издание журнала может быть увлекательным, опасным и захватывающим предприятием, связанным с тайными собраниями по вечерам, с ночными переписываниями статей, с трепетным ожиданием критических отзывов товарищей и попытками уберечь свое детище от начальства и т.д. Кроме того, что журнал – это первый опыт творческого мышления, это также первый опыт рутины, спор с товарищами, первый опыт столкновения с инертностью, первый опыт авторского самолюбия, опыт редакторской власти, опыт демократических выборов и подковерных интриг. В ходе выпуска журнала, газеты или сборника ученики вовлекались в ситуации, связанные с самоорганизацией, с противостоянием школьной администрации, и в то же время в ситуацию своеобразной повседневности общественной жизни»<sup>263</sup>.

Еще во второй половине XVIII в. в редакторской работе русского писателя и поэта, активного деятеля эпохи Просвещения М.М. Хераскова мы находим вполне эффективную систему организации работы с авторами текстов. В Московском университете Херасков управлял библиотекой, студенческим

<sup>261</sup> Лярский А.Б. Школьные рукописные журналы и газеты конца XIX – начала XX века как фактор социализации // Вестн. Пермск. ун-та. 2013. Вып. 2 (22). С. 117.

<sup>262</sup> Балашова Ю.Б. Школьная журналистика Серебряного века. СПб., 2007; Смирнов С. Ученические журналы и сборники // Вестник воспитания. 1901. № 6–9; Чередникова М.П. Голос детства из дальней дали... (Игра, магия, миф в детской культуре). М.: Лабиринт, 2002.

<sup>263</sup> Лярский А.Б. Школьные рукописные журналы и газеты конца XIX – начала XX века как фактор социализации // Вестн. Пермск. ун-та. 2013. Вып. 2 (22). С. 119.

театром, являлся организатором ряда литературно-просветительских журналов, которые печатались в руководимой им университетской типографии. Сегодня всю эту разнообразную деятельность мы бы назвали медиаобразованием.

В первые годы советской власти на фоне жаркой полемики по поводу «нового советского учебника» в школах также проводились эксперименты, имеющие отношение к будущему медиаобразованию. В стремлении обеспечить школьников актуальной информацией о производственных успехах первой пятилетки, об опыте детско-коммунистического движения в школах появились первые «журналы-учебники»<sup>264</sup>. Их задача состояла в расширении рамок старых академических учебных книг и привлечении в образовательный процесс живой, социалистической действительности. В предисловии «От редакции» к первому сборнику из серии сборников-бюллетеней «Советской школе новый учебник» говорилось: «Воспитание в Советской России перестает быть учебой и становится школой самодеятельности, школой активного трудового опыта»<sup>265</sup>. С.О. Каменев в своей статье «О новом учебнике» подчеркивал, что «наряду с рабочей книгой, следовало бы приспособить для школы, для пионеротряда самый подвижный, диалектически конструирующийся печатный аппарат – еженедельную детскую газету или ежемесячный детский журнал. Вместе с редакцией учитель, безусловно, сможет оформить содержание газеты с таким расчетом, чтобы оно отвечало рабочим планам школы»<sup>266</sup>. Речь шла не просто о детско-юношеской литературе, а именно об издании учебных журналов и газет.

В 1930 г. в Ленинграде тиражом 100 тыс. экземпляров вышел первый номер журнала-учебника под названием «Юные ударники», в котором рассказывалось об истории и успехах Путиловского завода, строительстве тракторных заводов в Сталинграде, Челябинске, Харькове, Ростове-на-Дону. Далее тираж «Юных

<sup>264</sup> Сенькина А.А. Последний авангардный проект советской школы: журналы-учебники 1930–1932 гг. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 4 (7). С. 60–91.

<sup>265</sup> От редакции // Советской школе новый учебник. Сборник Госиздата / Под ред. Д.В. Шварца. 1925. № 1. С. 4.

<sup>266</sup> Каменев С.О. О новом учебнике // Вопросы просвещения. 1926. № 2. С. 19.

ударников» вырос до 500 тыс. экземпляров. В том же году в Новосибирске начал выходить журнал-учебник «Юным строителям Сибири», в Хабаровске – «Красный маяк», в Москве – «Школьная бригада», в Симферополе – «Юные ударники Крыма»<sup>267</sup>.

Безусловно, эта деятельность является только предпосылкой к будущей системе школьного медиаобразования, однако она позволяет увидеть тот потенциал, который несут в себе различные средства коммуникации в качестве площадки для развития информационной культуры, медиатворчества, роста самосознания личности.

Нормативная деятельность в области будущего института медиаобразования стала складываться в XX в. И здесь нельзя не обратиться к рабселькоровскому движению, по сути, первому осознанному опыту медиаобразования в СМИ. В нем участвовало взрослое население – представители рабочего класса, крестьяне, интеллигенция. Они своим примером показывали возможность и способность непрофессионалов выступать в печати, на радио и телевидении.

Участие рабселькоров в издании газет являлось одним из критериев оценки работы редакции. Рабкоровские материалы, наряду с письмами в редакцию, рассматривались как «голос народа», живая связь с читателем. Начиная с 1960-х гг. широко распространилась практика создания в редакциях внештатных отделов, редколлегий и приемных. Добровольных активистов и помощников печати стали называть общественными корреспондентами.

В постановлении ЦК КПСС о 50-летию Первого Всесоюзного совещания рабкоров (1973 г.) отмечалось, что рабкоровское движение в СССР выросло численно, укрепилось организационно и превратилось в большую общественно-политическую силу. На тот период оно насчитывало около 6 млн человек<sup>268</sup>. В поддержку этой деятельности в стране выходил специальный всесоюзный журнал «Рабоче-крестьянский корреспондент».

<sup>267</sup> Цит. по: Жилавская И.В. Медиаобразование молодежи: Моногр. М.: РИЦ МГТУ им. М.А. Шолохова, 2013. С. 11–12.

<sup>268</sup> Рогожин Б.П. Нашему движению 50 лет (выступление на районном совещании рабселькоров 19 декабря 1973 г.). С. 1–11.

Еще с начала своего зарождения «рабкорство» стало делом добровольным, самодеятельным. Этот принцип активно отстаивала ответственный секретарь газеты «Правда» М.И. Ульянова. По ее мнению, практика назначения или выборов рабкоров искусственно сужала круг пишущих и противоречила ленинскому указанию о самом широком привлечении трудящихся к участию в советской печати. Однако идеологические функционеры считали, что «рабселькоровское движение – это процесс управляемый, рабселькоровский корпус можно и нужно формировать. Это значит: можно и нужно оказывать влияние на его социальный, возрастной состав, повышать его политический, литературный уровень, расширять кругозор, защищать от преследований за критику <...>. Кто должен заниматься этим? Конечно же – партийные организации. Это является важной частью их идеологической работы. Этим должны заниматься и редакции газет, вокруг которых естественно группируется рабселькоровский актив»<sup>269</sup>.

Рабселькоровское движение привело в профессиональную журналистику много талантливых авторов и само по себе стало в определенном смысле начальной школой медиаобразования. При этом следует понимать, что рабочий корреспондент представлял собой важную общественную силу, рожденную революцией, и нет никакого сомнения в том, что главной задачей деятельности рабкоров было «выявлять волю рабочей массы, будить ее инициативу, вести работу в печати в интересах советской власти»<sup>270</sup>. Это был яркий пример идеологической модели медиаобразования.

Период активного развития института медиаобразования – начиная с 1960-х гг. и до конца XX в. В это время происходит создание системы соответствующих статусов и определение ролей в сфере медиаобразования: формируются теоретические концепции и подходы, на их основе складываются научные школы, происходит организационное оформление возникшей

<sup>269</sup> Рогожин Б.П. Нашему движению 50 лет (выступление на районном совещании рабселькоров 19 декабря 1973 г.). С. 1–11.

<sup>270</sup> Там же.



институциональной структуры в форме защит диссертаций, разработки образовательных программ, курсов, открытия кафедр, институтов, учреждения журналов, комплектации специализированных фондов, библиотек, создания общественных объединений, ассоциаций и т.д. В этот период устанавливается общественно-государственное партнерство в области медиаобразования. Постепенно оно обеспечивается собственными индикаторами, индексами развития и прочими измерителями. Формируется нормативно-правовая база, позволяющая осуществлять различные формы контроля.

Начало XXI в. отмечено в нашей стране попыткой признания института медиаобразования на официальном уровне, когда бывший министр связи и массовых коммуникаций РФ Игорь Щеголев в интервью газете «Известия» обратился к представителям системы образования с предложением начать в школе обучать детей медиаграмотности<sup>271</sup>. В высших учебных заведениях началась подготовка специалистов в области медиаобразования (Таганрог, Москва, Новосибирск, Пермь и др.). Распоряжением Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 утверждена программа «Цифровая экономика Российской Федерации», в которой предусмотрена организация системной работы, направленной на повышение степени информированности и цифровой грамотности населения. Согласно планам к 2024 г. доля населения, обладающего цифровыми навыками, должна составить 40%. Для обеспечения высокого уровня оказания услуг в области консультирования граждан по вопросам использования цифровых технологий и реализации просветительских и образовательных программ в настоящее время разработана образовательная программа «Цифровой куратор» на основе профессионального стандарта «Консультант в области развития цифровых компетенций». В педагогических университетах открыты магистерские программы по медиаобразованию, а также читаются отдельные курсы по медиаобразовательной тематике.

---

<sup>271</sup> Савиных А. Министр связи и массовых коммуникаций Игорь Щеголев: С информацией, как с едой, – надо быть осторожнее // Известия. 2009. 15 июня.

Все это свидетельствует о том, что в России в области медийного образования сформировались существенные признаки, по которым мы можем квалифицировать его как социальный институт, и в настоящее время наступил период совершенствования и продвижения этого института.

### **2.3. СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ**

Структура представляет собой некую упорядоченность отношений, связывающих элементы системы. Ее можно представить как схему или статическую модель, которая характеризует строение системы, при этом она может не учитывать множества особенностей ее элементов. Как правило, при разработке структуры систему отображают путем разделения на подсистемы, компоненты, элементы с взаимосвязями. Одна и та же система может быть представлена разными структурами в зависимости от аспектов рассмотрения, цели создания. При этом по мере развития исследований или в ходе проектирования структура системы может меняться.

Медиаобразование в настоящее время имеет сложившуюся внутреннюю структуру. Однако несмотря на то, что ее основные параметры уже сформировались и в целом принимаются сообществом исследователей и практиков, архитектура медиаобразования постоянно находится в процессе переосмысления и декомпозиции.

Следует отметить, что стремление исследователей к непрерывной строгости и определенности в процессе построения структуры медиаобразования неизбежно сталкивается с необходимостью учитывать множество факторов, влияющих на ее конфигурацию. Это могут быть объективные причины, связанные с уровнем развития технологий, когда акценты смещаются, например, с кинообразования на образование цифровое. Или на этапе трансформации экономической модели СМИ меняется и отношение к редакционным медиаобразовательным

проектам, они становятся либо маркетинговой технологией и средством получения прибыли, либо вовсе прекращают свое существование. Вариативность структуры возникает и по субъективным причинам, когда различные авторы разрабатывают элементы структуры медиаобразования на основе своих представлений об этом виде педагогических технологий.

Отражением подобных проблем стала в 1980-е гг. острая дискуссия британских медиапедагогов Л. Мастермана и К. Бээлгэт. В своем открытом письме Лену Мастерману Кэрри Бээлгэт пишет, что «фундаментальное различие между нами в том, что вы отражаете интересы медиапедагогов, а я – интересы школьников»<sup>272</sup>. Кроме того, отмечает К. Бээлгэт, «вы – ученый-исследователь, а я – государственный чиновник. Вы заинтересованы в четкой структуре данной образовательной области, в то время как я должна иметь дело с тем, что может быть фактически достигнуто в реальном мире»<sup>273</sup>.

Структурный анализ медиаобразования неоднократно предпринимали российские и зарубежные исследователи (Л. Мастерман, К. Бээлгет, Е.А. Бондаренко, В.В. Гура, А.А. Журин, Н.А. Леготина, Е.А. Столбникова, Ю.Н. Усов, И.А. Фатеева, А.В. Федоров, И.В. Чельшева, А.В. Шариков и др.)<sup>274</sup>.

<sup>272</sup> Bazalgette C. Open Letter to Len Masterman. Circular e-mail, May 16, 2002. P. 50.

<sup>273</sup> Там же.

<sup>274</sup> Masterman L. Teaching the Media. London: Routledge, 1985; Бондаренко Е.А. Медиаобразование как фактор реализации стандартов в образовательной области «Обществознание» // На пути к 12-летней школе. М., 2000. С. 188–194; Гура В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 2007; Журин А.А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004; Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях: Дис. ... канд. пед. наук. Курган, 2004; Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2005; Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989; Фатеева И.А. Журналистское образование в России: теория, история, современная практика: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2008; Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Информация для всех, 2007; Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели // Высшее образование в России. 2004. № 8. С. 34–39; Шариков А.В., Фазульянова С.Н., Петрушкина Е.В. На пути гармонизации медиа и общества (медиаресурсы и медиаобразование в средних школах г. Самары). Самара, 2006.

Одним из первых попытку с теоретической точки зрения систематизировать элементы медиаобразования предпринял Л. Мастерман в 1980-е гг. Он выделил четыре важнейших элемента системы, заложив таким образом основы будущей структуры медиаобразования. Это:

- авторство медиа;
- способы достижения эффекта воздействия информации;
- репрезентация с помощью медиа окружающей действительности;
- аудитория медиа<sup>275</sup>.

В это же время в структуре института медиаобразования в качестве базовых элементов были выделены ставшие классическими ключевые понятия медиаобразования, сформулированные также британскими учеными К. Бээлгэт, Э. Хартом и Дж. Боукером<sup>276</sup>. Это:

- Агентства медиа – кто передает информацию и почему?
- Категории медиа – какой это тип текста?
- Технологии медиа – каким образом этот текст создан?
- Языки медиа – что этот текст означает?
- Аудитории медиа – кто воспринимает этот текст?
- Репрезентации медиа – как этот текст представляет свою тематику?

Приведенные базовые понятия вполне успешно обеспечивали операционную систему медиаобразования в течение почти полувека. На их основе Е.Л. Вартановой и Я.Н. Засурским был разработан российский модуль медиаобразования, который «в связи со сложностью и многослойностью российской аудитории, на которую должно быть направлено медиаобразование»<sup>277</sup>, включал в себя пять моделей:

- *непрерывное образование* (для широкой общественности);
- *школьное образование* (для старших групп детских садов, школьников, учащихся средних специальных учебных заведений);

<sup>275</sup> Masterman L. Language Learning Media // Specialist. 1993. No. 4. Pp. 22–23.

<sup>276</sup> Bazalgette C. Media Education. London: Hodder and Stoughton, 1991; Hart A. Textual Pleasures and moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England // Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, 1997. Pp. 199–211; Secondary Media Education: A Curriculum Statement/Ed. by J. Bowker. London: BFI, 1991.

<sup>277</sup> Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели // Информационное общество. 2003. № 3. С. 5–10.

- *высшее образование* (для студентов университетов и институтов);
- *образование для групп населения с ограниченными возможностями* (с низким доходом, людей с ограниченными физическими возможностями, пенсионеров);
- *образование для воспитателей* (учителей, педагогов, преподавателей вузов, воспитателей детских садов, родителей, библиотекарей и др.)<sup>278</sup>.

И каждая из моделей обеспечивается необходимым комплексом медиаобразовательных программ.

В отличие от традиционного института образования, который складывался в течение нескольких столетий и обеспечивал в обществе процессы передачи знаний, культуры, накопленного опыта от поколения к поколению, медиаобразование формируется в условиях современного медиапространства как совершенно новой реальности, где скорости передачи и объемы информации значительно превысили все существовавшие прежде, возникли принципиально новые способы и средства передачи информации, позволяющие человеку не только особым образом транслировать информацию, а существовать в онлайн-среде. Медиа становятся функциональной частью индивидуума – и физически, и виртуально.

В этих условиях, как нам представляется, наряду со сложившимся корпусом ключевых понятий, необходимо включить в систему медиаобразования ряд новых вопросов, которые носят когнитивный характер и позволяют обратиться к причинам происходящих процессов, основанным на сознании и мышлении. Это следующие 9 вопросов с их конкретизацией.

**Что, зачем и почему мне это нужно?** Целостное представление о наличии собственных информационных и коммуникационных потребностей.

**Где и как я могу это получить?** Знание источников и каналов распространения информации и владение технологиям и инструментами поиска и получения информации.

<sup>278</sup> Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели // Информационное общество. 2003. № 3. С. 5–10.

**Как с этим работать?** Умение систематизировать полученную информацию, упаковывать и распаковывать ее.

**Что это означает?** Целостное представление о медиа, информации и коммуникации, их разнообразии и роли в обществе.

**Какого это качества?** Умение критически оценивать полученную информацию с точки зрения ее качества.

**Как это влияет на жизнь?** Понимание того, как медиа трансформируют передаваемую информацию и почему, умение распознавать технологии информационного воздействия групп людей и объединений, преследующих собственные интересы.

**Что я создаю?** Умение создавать мультимедийные продукты в различных форматах и понимание их значения.

**Что я могу с этим делать?** Владеть набором способов распространения информации в информационной среде и понимание их целесообразности.

**Что может произойти потом?** Умение прогнозировать последствия своего медиаповедения.

В дальнейшем данные проблемные вопросы стали основой для разработки технологии оценки медийно-информационной грамотности личности.

Медиаобразование сегодня можно рассматривать с трех позиций:

- как целостную систему знаний о мире медиа, информации, коммуникации и их функционировании в медиaprостранстве, которая способствует расширению представлений личности о медиасреде;
- как целенаправленное обучение человека с помощью медиаобразовательных технологий, формирование у него разнообразных медиакомпетенций;
- как широкое общественное движение за доступ к информации, свободу самовыражения и критическую автономию.

Все эти позиции обеспечиваются своим набором инструментов.

Если речь идет о системе теоретических знаний в области медиа и роли медиаобразования в обществе, то это

содержание будет включать в себя такие базовые категории, как медиа, информация, коммуникация. Структура данной области знаний будет описана через следующие смысловые блоки.

**Медиа.** Понятие, определение, содержание. История медиа и классификация. Трансформации медиа и их связь с экономическим и политическим развитием общества.

**Информация.** Источники информации. Свойства и кодирование информации. Сбор и способы оценки информации. Социальная информация.

**Коммуникация.** Функции, виды и форматы коммуникации. Теории массовых коммуникаций.

**Медиаобразование как система.** Понятийный аппарат медиаобразования. Основные подходы и концепции. Ведущие теории, модели и виды медиаобразования. История развития. Цели и функции медиаобразования. Ключевые факторы развития. Социальные ценности и установки.

**Структура медиаобразования.** Структурные элементы медиаобразования: социальные группы, субъекты и объекты медиаобразования, организационные системы, направления и уровни медиаобразования.

**Технологии и инструменты медиаобразования.** Медиаобразовательные технологии, программы и проекты. Медиаобразовательная среда образовательной организации. Медиаобразовательный менеджмент.

Медийно-информационная грамотность как результат медиаобразования. Критерии и индикаторы.

**Медиаобразовательный потенциал других сфер деятельности:** журналистика, кино, музыка, архитектура, менеджмент, бизнес, некоммерческий сектор, силовые структуры, спорт, здравоохранение, педагогика, инклюзия и т.д.

**Информационное здоровье общества.** Медиабезопасность и информационная гигиена.

Целенаправленное обучение с помощью медиаобразовательных технологий в настоящее время может быть представ-

лено целым рядом образовательных программ общего, дополнительного и высшего образования. Достаточно назвать магистерские программы Московского педагогического государственного университета, такие как «Медиаобразование», «Медиаобразование в сфере межнациональных отношений», «Медийно-информационная грамотность», «Медиабезопасность личности в цифровую эпоху», «Медиаобразование в библиотечной сфере», «Цифровое поколение: технологии воспитания и развития личности», «Визуальная антропология»; НИУ ВШЭ – «Трансмедийное производство в цифровых индустриях»; Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета – «Медиаобразование»; РГПУ имени А.И. Герцена – «Безопасность жизнедеятельности в информационной среде»; МГПУ – «Информационные и телекоммуникационные технологии в образовании», «Детская журналистика»; МГППУ – «Медиаация в социальной сфере»; Дальневосточного федерального университета – «Цифровое искусство» и т.д.

Гарантии формирования медиакомпетенций личности обеспечиваются Федеральными государственными образовательными стандартами<sup>279</sup>. Анализ нормативных документов показывает, что медиаобразование в них неизменно присутствует, хотя и бессистемно.

Элементы медийного образования во ФГОС в большей мере раскрыты в требованиях к метапредметным результатам освоения программ общего образования. При этом часть требований может быть реализована непосредственно через медиаобразование, т.е. они являют собой медийные компетенции в чистом виде. Кроме того, для реализации требований

<sup>279</sup> Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г. № 373; Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897; Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования в России: Приказ Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г. № 413. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 11.11.2020).



к личностному росту учащихся медиаобразование может использоваться как дополнительный инструмент образования.

Например, ФГОС общего образования для 10–11 классов с точки зрения наличия медиаобразовательного компонента включает в себя следующие компетенции:

- «умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей, планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью;

- формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий; развитие мотивации к овладению культурой активного пользования словарями и другими поисковыми системами»<sup>280</sup>.

Медиаобразование как дополнительный инструмент может способствовать развитию:

- «умений определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

- умений создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач, смыслового чтения;

- умений организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение»<sup>281</sup>.

---

<sup>280</sup> О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»: Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 декабря 2014 г. № 1644. URL: <http://base.garant.ru/70864706/> (дата обращения: 11.11.2020).

<sup>281</sup> Там же.

Методологической основой стандартов общего образования является системно-деятельностный подход<sup>282</sup>, который включает в себя такие медиакомпетенции, как готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, в частности умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников; владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности; сформированность устойчивого интереса к чтению как средству познания других культур, уважительного отношения к ним; владение различными приемами редактирования текстов и т.д. Все эти элементы так или иначе представлены во ФГОС общего образования, что свидетельствует о насущной потребности в современных компетенциях, осознанных на уровне регулирующих органов.

Структура социального института зависит от его типа, вследствие чего она может иметь различный набор элементов, специфические особенности связей и отношений.

Медиаобразование по типу – коммуникационный институт, оно функционирует в коммуникационной среде и способствует процессу адаптации человека в медиапространстве. Медиаобразование как коммуникационный институт для самоактуализации использует информацию в различных форматах, помогает человеку критически относиться к содержанию, транслируемому по различным каналам, устанавливает разнообразные материальные и нематериальные регуляторы в сфере циркулирования информации, развивает

<sup>282</sup> Системно-деятельностный подход в образовании есть основа концепции развивающего образования, разработанная Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым в ходе эксперимента на базе школы № 91 Российской академии образования. Особенностью этой психолого-педагогической концепции являются разнообразные групповые дискуссионные формы работы, в ходе которой дети открывают для себя основное содержание учебных предметов. В результате обучения по системе Эльконина – Давыдова дети в состоянии аргументированно отстаивать свою точку зрения, учитывать позицию другого, не принимают информацию на веру, а требуют доказательств и объяснений. У них формируется осознанный подход к изучению различных дисциплин. Обучение проводится в рамках обычных школьных программ, но на другом качественном уровне.

многочисленные информационно-коммуникационные системы, связи и технологии.

Поскольку речь идет о медийном образовании, то соответственно в его структуру входят элементы системы медиаиндустрии – медийные сообщества, различные аудиторные группы, системы связи, информационные и коммуникационные сервисы и службы. В эту же структуру включены учреждения культуры и искусства, языковые комплексы и программы.

Одновременно медиаобразование – это образовательный институт, следовательно, его структура включает в себя следующие элементы:

- основополагающие документы, официально регламентирующие деятельность института медиаобразования, и неофициальные документы, принятые в медиаобразовательном обществе;
- сеть организаций и учреждений (государственных, коммерческих и некоммерческих), общественных, научно-исследовательских, экспертных и др.;
- социальные общности – педагогов, учащихся, журналистов, операторов, режиссеров, сценаристов, фотографов, дизайнеров и т.д., а также конкретные личности – руководители учреждений, ученые, эксперты, лидеры мнений, исследователи, организаторы процессов;
- материальные и нематериальные ресурсы, медиа- и информационные системы, институты памяти и другие источники информации;
- совокупность внутренних связей, строение, уровни образования, форма обучения, возраст, способы организации процесса, обеспечивающие его целостность.

Результатом медиаобразования являются в российской культурной традиции медийно-информационная грамотность, медиакультура, медийно-информационное мировоззрение. По своему значению все перечисленные понятия близки друг другу, но не являются тождественными. Они раскрывают понятие медиаобразованности на разных уровнях и в разных аспектах.

Попытки обосновать различные уровни медиаобразования предпринимались российскими и зарубежными исследователями. В частности, весьма подробная система была предложена А.А. Немирич. Исследователь, основываясь на общепедагогической схеме образования Б.С. Гершунского<sup>283</sup>, выдвигает концепцию многоуровневого медиаобразования, которая имеет следующую цепочку: «медиаграмотность – медиаобразованность – медиакомпетентность – медиакультура – медиаменталитет». По мнению автора, «для каждого компонента выше предложенной системы медиаобразовательных результатов необходимо обозначить возрастную группу, на которую будет направлен медиаобразовательный процесс»<sup>284</sup>. Восхождение по уровням медиаобразования А.А. Немирич привязывает к этапам взросления человека и, соответственно, к системе общего и высшего образования.

В целом, поддерживая идею А.А. Немирич о необходимости градации процесса медиаобразования, считаем, что данная система представляется несколько механистичной. Она находится в рамках дидактической концепции медиаобразования и не учитывает современной медийной полифонии. Этот недостаток отмечен и А.А. Гуком, который обращает внимание на узкую целевую аудиторию данного подхода – школьников и студентов, а также упрощенное представление об эволюции формирования уровней от более низких к более высоким<sup>285</sup>.

Если говорить о систематизации уровней развития медиаобразования, то, на наш взгляд, достаточно выделить два компонента результативности: это медийно-информационная грамотность как степень владения знаниями и навыками в области работы с медиа и информацией, и медиакомпетентность как наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области.

<sup>283</sup> Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века* (в поисках практико-ориентированных концепций). М.: Совершенство, 1998.

<sup>284</sup> Немирич А.А. *Медиаобразование в России: на пути к медиаменталитету* // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2011. Т. 2. № 8. С. 25.

<sup>285</sup> Гук А.А. *Медиаобразование как система результативных уровней медийной культуры личности* // Информационные ресурсы России. 2013. № 5. С. 29–33.

И каждый из этих компонентов имеет три уровня оценки – базовый, средний и продвинутый.

Что касается медиакультуры и медиаменталитета, то здесь, отмечает А.А. Гук, «медиакультура, как высший уровень развития личности в данной сфере, не является педагогическим результатом чьих-либо целенаправленных действий. Ее формирование происходит подспудно, по мере накопления собственного практического опыта и непрерывающегося самообразования. В конечном счете, это и дает возможность человеческой индивидуальности выразиться в полной мере. Медиаменталитет <...> не является ни этапом, ни результатом медиаобразования. Это просто другое качественное состояние медиакультуры личности, ее квинтэссенция, при которой любые знания, представления и умения осуществляются как бы в автоматизированном режиме, давая в большей степени задействовать глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения»<sup>286</sup>.

Более того, как делает вывод Рэймонд Уильямс (*Raymond Williams*), «культура обыденна», само понятие «культуры» стало «демократизированным» и «социализированным». Оно уже не состоит из совокупности «лучшего, что было помыслено и сказано», расценено как вершина цивилизации, как тот идеал совершенства, к которому в прежние времена все стремились»<sup>287</sup>. Медиакультурой мы называем сложившийся в данном обществе способ существования в медиасреде.

Завершая анализ структуры медиаобразования, следует признать, что сегодня во всем объеме она весьма сложна для описания. Многоцелевой и многофункциональный характер медиаобразования требует специфических подходов к системе связей и организации процесса медийного образования. Тем не менее в настоящее время наметились тенденции к структуризации всего комплекса медиаобразования и созданию его единой системы, теоретическим основанием которой является теория всеобщих медиа, практической базой – цифровая экономика.

<sup>286</sup> Гук А.А. Указ. соч.

<sup>287</sup> Уильямс Р. Культура и общество. London: Chatto and Windus, 1958.

## 2.4. СПЕЦИФИКА НАЦИОНАЛЬНОЙ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Медиаобразование при всей общности теоретико-методологических характеристик в каждом конкретном случае имеет специфические черты в зависимости от того, в какой стране оно получает свое развитие. Национальные особенности медиаобразования зависят от различных факторов: социально-экономических условий, идеологических установок, особенностей культуры, национального менталитета.

Понятие «национальный» происходит от латинского *nation*, где оно имеет такие значения, как *рождение, происхождение, род, племя, народность, народ, класс, сословие, каста, слой*. Возникновение наций и учения о них – результат преодоления средневековой раздробленности, итог буржуазных революций и создания самостоятельных государств. Сегодня под нацией понимается исторически сложившаяся устойчивая общность людей, возникающая на базе единого языка, территории, экономической жизни, культуры и национальных интересов, активно действующая в условиях индустриальной культуры<sup>288</sup>. Г.П. Федотов подчеркивал, что «нация <...> не расовая и даже не этнографическая категория. Это категория прежде всего культурная, а во вторую очередь политическая»<sup>289</sup>. Для определения национальных особенностей медиаобразования это особенно важно, поскольку этот специфический вид образования имеет и культурологические, и политологические основания.

В настоящее время медиаобразование в разных странах находится на таком уровне развития, когда уже можно довольно четко определить его специфические черты. Основываясь на богатом эмпирическом материале, накопленном за период формирования этого социального института, можно сделать некоторые обобщения относительно национального характера медийного образования того или иного государства или группы государств.

<sup>288</sup> Нация // Новая философская энциклопедия. URL: <https://gufo.me/dict/philosophy-encyclopedia> (дата обращения: 11.08.2020)

<sup>289</sup> Федотов Г.П. Новое отечество // Судьба и грехи России: В 2 т. М., 1991. С. 245.

В частности, европейское медиаобразование в философском смысле отличается рационализмом, ориентированным на методологические и гносеологические проблемы. Его мировоззренческие основы составляют демократические ценности свободы слова и прав человека, открытый доступ к информации, плюрализм мнений. Именно в Европе родилась концепция критического мышления, основанная на философских идеях основоположника критического реализма Карла Поппера<sup>290</sup>. В рекомендациях Севильского семинара по медиаобразованию 2002 г. подчеркивалось особое значение развития критической компетентности, способности реагировать на информацию и умения пользователей защищать свои права. «Медиаобразование – часть основного права каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и получение информации, оно способствует поддержке демократии»<sup>291</sup>. С течением времени в Европе медиапедагогика стала одним из основных направлений образовательной политики, а также областью пристального внимания общественности.

Философская основа медиаобразования Северной Америки лежит в плоскости американского прагматизма с его первичностью практики («истинно то, что полезно»). Одним из базовых концептов для американского медиаобразования является разработанное философом и педагогом Джоном Дьюи понимание опыта как всего того, что имеется в человеческом сознании – врожденного и приобретенного<sup>292</sup>. Познание, по утверждению Дьюи, приводит к качественному изменению объекта познания – познание изменяет само существование предмета познания<sup>293</sup>. Именно в прагматизме большинство исследователей увидели инструмент, позволя-

<sup>290</sup> Поппер К. Логика научного исследования / Под ред. В.Н. Садовского. М.: Республика, 2004.

<sup>291</sup> Рекомендации Севильского семинара «Медиаобразование молодежи». ЮНЕСКО, Севилья, 15–16 февраля 2002 г. URL: <http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya26012005152727.php> (дата обращения: 11.08.2020).

<sup>292</sup> Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003.

<sup>293</sup> Якушев А.В. Американский прагматизм. Новаторство философии Джона Дьюи // Философия (конспект лекций). М.: Приор-издат, 2004.

ющий вырваться из строгой академической среды и найти практическую применимость в действительности. Отсюда такой акцент на реальную практику – в школе, в искусстве, в средствах массовой коммуникации.

Нельзя не сказать и о влиянии М. Маклюэна на американское и в особенности на канадское медиаобразование. Его хорошо известное утверждение «The Medium is the Message», которое раскрывает значение медиа в коммуникационном процессе, их способность трансформировать контент, передаваемый СМИ, явилось теоретической основой для разработки одной из ключевых медиаобразовательных технологий – анализа медиатекста.

Современное американское медиаобразование представлено таким направлением, как новостная грамотность (*News Literacy*), которая предполагает развитие у потребителей информации навыков рефлексивного мышления. Это направление разработано американскими исследователями из Университета Stony Brook. В Нью-Йорке находится один из ведущих мировых Центров новостной грамотности, открытый при Школе журналистики этого университета в 2007 г.

В задачи педагогов, которые занимаются этим видом грамотности, входит обучение людей тому, как отличать факт от мнения, журналистскую информацию от пропаганды, как отбирать релевантные новостные материалы среди информационного мусора, адекватно – и по целому ряду параметров – оценивать источники информации, декодировать (анализировать) материалы традиционных СМИ и социальных медиа<sup>294</sup>. Для анализа используется контент конкретных медиа.

В целом медиаобразование США, как и все американское образование, отличается определенным экономическим детерминизмом, оно развивается в соответствии с идеей о том, что его целью, как считает известный медиапедагог Кетлин Тайнер, является «обеспечение оплачиваемой работы. Этот

<sup>294</sup> Шомова С.А. News Literacy: модный бренд или насущная необходимость // Вестник Университета. 2013. № 21. С. 304.



утилитарный взгляд на образование исторически укоренился и демонстрирует готовность учащихся стать производителями работниками в глобальной экономике»<sup>295</sup>.

Любопытна точка зрения Тайнер относительно общей идеологии американского медиаобразования, высказанная ею в ходе опроса, проведенного А.В. Федоровым и А.А. Новиковой по проблемам зарубежного медиаобразования в 2005 г. «Создание собственных медиатекстов – естественная точка опоры для медиаобразования в США как по причине высокой интеграции и доступа к цифровой технологии, так и по причине американской склонности к индивидуализму»<sup>296</sup>.

Нельзя не отметить национальные особенности медиаобразования Китая. При том что само направление пока еще не получило в стране должного развития, идея повышения информационной грамотности весьма популярна и потребность в такого рода грамотности становится все более актуальной. Мировоззренческой основой для разработок в области медийной и информационной грамотности в Китае являются традиционные философские учения: это даосизм, утверждающий, что Вселенная является источником гармонии, поэтому все в мире, от растения до человека, прекрасно в своем естественном состоянии; это конфуцианство, проповедующее принципы справедливости, честности и добра; это моизм, смысл которого заключается в идеях всеобщей любви и процветания.

Большинство исследований в Китае, которые имеют отношение к медиаграмотности, сосредоточены вокруг медиапотребления, в частности использования мобильных телефонов. Основываясь на данных исследования, проведенного преподавателем Вэйнаньского педагогического университета Китая Ши Мин, можно сделать вывод, что повышение уровня информационной грамотности китайских студентов сводится к нескольким постулатам, а именно: «Формировать здоровое, рациональное побуждение к использованию мобильных теле-

<sup>295</sup> Tyner K. The Media Education Elephant. 1991. URL: [https://www.academia.edu/1827177/The\\_media\\_education\\_elephant](https://www.academia.edu/1827177/The_media_education_elephant) (дата обращения: 24.09.2020).

<sup>296</sup> Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Кучма, 2005. С. 38.

фонов; досуг и развлечение могут выступать мотивом к применению мобильных гаджетов, однако они не могут быть единственным мотивом в их использовании. Студенты должны сочетать телефонию с онлайн-обучением, межличностной коммуникацией, а также отдыхом в реальной жизни. Им следует контролировать время использования мобильных телефонов. Злоупотребление телефонами, в особенности расходование времени на игры, просмотр сериалов, общение в сети, не только влияет на обычную учебу, но также может породить “синдром зависимости от телефона”, нанести серьезный ущерб физическому и психическому здоровью пользователей. Необходимо трезво оценивать информацию, предоставляемую мобильными телефонами. Важно соблюдать моральный закон, формировать осознание самодисциплины. Следует расширять сферу применения гаджетов, активно использовать мобильные телефоны в публичных делах, повышать социальную демократию. Будучи студентами, необходимо отказаться от психологии любопытных зевак, полностью раскрыть собственную силу и направлять общественное мнение в правильное русло»<sup>297</sup>.

Подобные исследования типичны для Китая, они демонстрируют те национальные особенности, которые существенно отличают китайское медиаобразование от медиаобразования других стран мира.

Как отмечает профессор Китайской Академии социальных наук Вэй Бу, «в целом китайская культура не поощряет развитие критического мышления человека, особенно в школьном образовании. Но в информационном обществе критическое мышление – очень существенная способность личности. Впрочем, медиаобразование фактически не имеет обязательного статуса в Китае»<sup>298</sup>.

<sup>297</sup> Ши Мин. Исследование современного положения информационной грамотности при использовании мобильных телефонов студентами в провинции Шэньси // Медиа. Информация. Коммуникация. 2017. № 21. URL: <http://mic.org.ru/2017g/21-nomer-2017/655-issledovanie-sovremennogo-polozheniya-informatsionnoj-gramotnosti-ispolzovaniy-mobilnykh-telefonov-studentami-v-provintsii-shensi> (дата обращения: 11.02.2021).

<sup>298</sup> Цит. по: Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Кучма, 2005. С. 38.

Особенности российской национальной концепции медиаобразования можно рассматривать с различных точек зрения, в частности в контексте национальных традиций и установок, корни которых лежат глубоко в менталитете нашего народа, а также с позиции тех глобальных медиатрендов, которые обозначились в последнее время в современной медиасистеме. Обнаружение универсального и специфического в этих областях социальной жизни позволяет уточнить и конкретизировать ключевые концепции российского медиаобразования, разнообразие подходов и моделей, а также уровень его технологичности. Проблематика национального российского самосознания всегда была в сфере интересов российских философов, историков, культурологов, этнографов. Вопросы национального характера, национальной идентичности в отечественной научной мысли рассматривались в тесной связи с анализом зарубежной философии, идеями Просвещения, либерализма, консерватизма и социализма, изучением проблем религиозного миропонимания, вопросов отечественной и зарубежной истории, взаимоотношений России и Запада, геополитики, культуры, философии индустриального и постиндустриального общества и т.д.

В отечественной гуманитарной сфере дискуссии о национальном характере, наличии или отсутствии его специфических особенностей получают развитие в первой половине XX в. и становятся одними из ключевых в творчестве российских философов<sup>299</sup>. При этом в Советском Союзе в рамках марксистско-ленинской философии часто научные дискуссии сводились к теме новой исторической общности людей «советский народ» и понятию «советский характер»<sup>300</sup>. Его ос-

<sup>299</sup> Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). М.: Междунар. отношения, 1990; Соловьев В.С. Сочинения: В 2 т. М.: Мысль, 1988; *Трубецкой Е.Н.* Старый и новый национальный мессианиззм // Новый мир. 1990. № 7; *Флоренский П.* Столп и утверждение Истины. Т. 1. М.: Правда, 1990; *Ильин И.А.* Собр. соч. Т. 15. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т, 2006.

<sup>300</sup> *Ким М.П.* Советский народ – новая историческая общность. М.: Политиздат, 1972; *Калтахчан С.Т.* Ленинизм о сущности нации и пути образования интернациональной общности людей. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969; Материалы XXIV съезда КПСС. М.: Политиздат, 1971. С. 76.

новые характеристики определялись как: идейность – считалось, что идеи для советского народа важнее самой жизни; романтизм, благодаря которому у советского человека формировалось особое восприятие действительности и на этой основе было создано немало культурных ценностей; моральность, «граничащая с религиозностью», идея нравственности в сознании людей имела несомненный приоритет над выгодой и эгоизмом<sup>301</sup>.

В настоящее время тема глобального и национального становится особенно актуальной в научной среде в связи с поисками путей развития стран и народов в условиях постиндустриального общества, проблемами национальной идентичности, а также определением той роли, которую должны играть государства на мировой арене<sup>302</sup>. В связи с этим представляется продуктивным рассмотреть национальные особенности системы медийного образования, которое сегодня становится системообразующим и чрезвычайно востребованным.

Особенности медиаобразования в России во многом определяются национальным менталитетом, который мы понимаем как образ мышления, свойственный данной конкретной этнической общности. Он проявляется в совокупности взглядов, идеалов, интересов, норм и принципов, укоренившихся в обществе, а также в устойчивых чертах характера представителей этого общества. Знаковые отличительные черты

<sup>301</sup> Меликов И. Был ли советский народ? URL: <http://srn.su/?p=3825> (дата обращения: 12.08.2020).

<sup>302</sup> Бестужев-Лада И.В. Россия в XX–XXI веках. 1917–2017. Трижды от колосса к коллапсу и обратно. 2-е изд., испр. и доп. М.: Междунар. академия исследований будущего, 2008; Гершунский Б.С. Менталитет и образование. М.: Ин-т практ. психол., 1996; Касьянова К.О. О русском национальном характере. М.: Ин-т национальной модели экономики, 1994; Кубрякова Е.С. Языковое сознание и языковая картина мира // Филология и культура. Тамбов: Изд-во Тамбовск. гос. ун-та, 1999; Лурье С.В. Историческая этнология. М.: Аспект Пресс, 1997; Малышев В.Н. Пространство мысли и национальный характер. СПб.: Август, 2005; Ермолин Е.А. Русская культура: Персоналистская парадигма образовательного процесса: Моногр. М.: Моск. гос. ун-т, 2005; Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта: Наука, 2006; Никольский С.А., Филимонов В.П. Русское мировоззрение. Смыслы и ценности российской жизни в отечественной литературе и философии XVIII – середины XIX столетия. М.: Прогресс-Традиция, 2008 и т.д.

находят отражение в функционировании всех государственных и общественных институтов, в том числе и в медийном образовании.

Метафизической основой русской народной жизни является идея целостности бытия, которая проявляется не только с точки зрения духовности, но и в политическом, социально-экономическом, культурном аспектах. Проявлением философского понятия целостности в российской действительности стали монотеизм, самодержавие, однопартийная система, автократия и тоталитаризм, которые в свою очередь порождают патернализм и инфантилизм, отказ от индивидуальности, приверженность коллективным формам существования. С ними связаны вечные российские проблемы личной ответственности за происходящее, трудности построения правового государства и в конечном счете формирования гражданского общества.

Патернализм мы понимаем как покровительственное отношение к нижестоящему или зависимому человеку, опека над младшими или подчиненными; как деятельность с позиций «отеческой заботы» по отношению к менее защищенным в социальном и экономическом плане слоям населения; а также политика крупных государств по отношению к слабым и т.д.

В системе российского медиаобразования патернализм отчетливо проявляется в глубоко укоренившейся в российской практике «защитной теории» медиаобразования, при которой роль медиапедагога видится в доминировании по отношению к объекту медиаобразования и постоянной защите его от негативного влияния «нехороших» медиа. Отсюда столь распространенные в нашей стране образовательно-информационные и воспитательно-этические модели медиаобразования, которые строятся на дидактическом, трансляционном, вещательном подходах к процессу образования.

Патернализм с очевидностью прослеживается в приверженности российского медиаобразования различным формам медиапросвещения, как особому виду деятельности по передаче, распространению актуальных знаний в области медиа. Ме-

диапросвещенческий характер носит медиакритика<sup>303</sup>, представленная в российском медиапространстве еженедельной рубрикой «Теленеделя с Ириной Петровской», рубрикой «ТЕЛЕведение» на страницах «Литературной газеты», публикациями журнала «Кинопроцесс» (главный редактор – В.Ю. Шмыров), авторской программой канала «Культура» А.М. Шемякина «Документальная камера», работами телекритика Елены Ланкиной в газете «Московские новости», выступлениями главного редактора Радио «Комсомольская правда» Виктории Сухаревой.

А.М. Шемякин, говоря об отношениях субъектов кинокритики, отмечает ее современные особенности: «сегодня критика воспринимается только с одной стороны – “ругательной”, тогда как она дает анализ кино как искусства и анализ общества. За последние годы связь критики с публикой, увы, не усилилась. И во многом потому, что публика сама стала критикой»<sup>304</sup>.

Просвещенческое начало определяет содержание и форму медиаобразовательной работы с различными аудиториями. Это кинолектории для молодежи с функцией распространения культуры, авторские программы на YouTube для широкой публики, медиаобразовательные телепроекты для интеллектуалов (игры «Медузы», медиатека «Лекториум», Project Gutenberg, ADME, короткие лекции на TED, блог-платформа Medium и т.д.), это различного рода просветительские телепрограммы и целые каналы, такие как Национальный образовательный телевизионный канал «Просвещение», цель которого – «всестороннее просвещение зрителя; воздействие на его моральные, эстетические и нравственные ценности; полноценное развитие личности»<sup>305</sup>.

<sup>303</sup> Баканов Р.П. Критика СМИ как форма медиапросвещения населения // Журналистика и информационная политика в регионе: теория и практика функционирования / Сост. Н.Ф. Федотова. Набережные Челны: Филиал Казанск. гос. ун-та, 2007. С. 192–196.

<sup>304</sup> Шемякин А.М. Если критику любят, это уже не критика. URL: <https://kinohit.mirtesen.ru/blog/43316548757/Andrey-SHemyakin:-%C2%ABEsli-kritiku-lyubyat,-eto-uzhe-ne-kritika%C2%BB> (дата обращения: 20.04.2021).

<sup>305</sup> Национальный образовательный телевизионный канал «Просвещение». URL: <http://prosveshenie.tv/> (дата обращения: 11.08.2020).

Кроме того, медиапросвещение – это система воспитательно-образовательных мероприятий по отношению к медиа, принятая на государственном уровне. Как отмечает Я.И. Тяжлов, «медиапросвещение может являться как частью неформального образования, так и носить характер информального, случайного или несистемного обучения»<sup>306</sup>. В любом случае оно имеет социальное предназначение и носит целенаправленный характер.

Позиция просвещения закреплена и в названиях организационных структур национальной системы образования. В частности, в ноябре 1917 г. был образован Народный комиссариат просвещения РСФСР, который в марте 1946 г. был переименован в Министерство просвещения РСФСР. В 1988 г. при создании Министерства образования РСФСР прежнее название было утрачено, но в мае 2018 г. оно вернулось почти в неизменном виде: в Правительстве Российской Федерации было воссоздано Министерство просвещения РФ.

Воспитательно-назидательная форма коммуникации, установившаяся в последнее время в образовательной среде, сегодня транслируется и через детские тексты в школьных медиа. Школьная печать сегодня демонстрирует множество примеров смещения доверительной, характерной для юношества тональности на категорический императив, позаимствованный у многих педагогов – руководителей детско-юношеских редакций.

С этой точки зрения нами были проанализированы 3225 изданий, входящих в Реестр школьной прессы России (RSPR), который ежегодно обновляется на основании сведений, получаемых от руководителей школьных редакций, участвующих во Всероссийском конкурсе «Больше изданий хороших и разных» (ведет с 2002 г. Новостное агентство школьной прессы «НАШпресс») <sup>307</sup>.

<sup>306</sup> Тяжлов Я.И. Медиаобразование, медиапросвещение, медиакритика, кинокритика как факторы формирования медиакомпетентности // Научные ведомости Белгородск. гос. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2015. Т. 27. № 18. С. 235.

<sup>307</sup> Статистика RSPR. Издатели, издания, руководители. URL: <http://lgo.ru/rspr/izdstat.htm> (дата обращения: 12.08.2020).

Контент-анализ изданий показал существенную трансформацию в коммуникативной стратегии школьной прессы: на смену диалоговой коммуникации по отношению к своей аудитории все чаще приходит прямая форма обращения, повелительственный тон, обороты речи, не предполагающие обратной связи.

«Люди, берегите детство!», «Дети, дорожите своим временем!», «Уважаемые учителя и все-все взрослые, берегите в себе ребенка, смотря на нас, вспоминайте детство и улыбайтесь чаще!» – подобными конструкциями изобилуют страницы школьных газет и журналов.

На эту особенность современной школьной прессы также обращает внимание эксперт в области детско-юношеских средств информации В.Э. Белецкий, который отмечает, что «школьная редакция узурпировала право на высокомерное поучение. Мы всю нашу историю наставляли: газета для читателя, а не для “писателя”. Но в последнее время прогрессирует тип изданий, исповедующих противоположное мнение. То есть для тех детей, которые осчастливили школьную газету своим присутствием, само издание – только средство самопиара, самоудовлетворения процессом поучения, “давания советов”. Целые полосы завалены “лайфхаками”, императивами, руководствами. Тринадцати-пятнадцатилетние дети считают совершенно естественным, если уж они получили доступ к трибуне, вещать “почтеннейшей публике” откровенные банальности, глупости, пошлости, почерпнутые ими из открытых источников»<sup>308</sup>.

Сегодня направленные формы коммуникации вступают в противоречие с современными технологиями использования различных видов медиа, позволяющими принципиально изменить традиционные роли всех участников интеракции. Это противоречие обостряет и без того сложные межпоколенческие проблемы, затрудняет процессы установления социального диалога, снижает уровень включенности личности в социальные процессы.

<sup>308</sup> Белецкий В. Мутации педагогической этики // Пресс-портфолио. Аналитический сборник. М.: НАШпресс, 2018.



Дмитрий Медведев, еще будучи на посту Президента Российской Федерации, связывал часть негативных явлений российской действительности с широко распространенными патерналистскими настроениями в обществе. «Уверенность в том, что все проблемы должно решать государство. Либо кто-то еще, но только не каждый на своем месте. Желание “делать себя”, достигать шаг за шагом личных успехов не является нашей национальной привычкой. Отсюда безынициативность, дефицит новых идей, низкое качество общественной дискуссии, в том числе и критических выступлений. Общественное согласие и поддержка обычно выражаются молчанием. Возражения очень часто бывают эмоциональными, хлесткими, но при этом поверхностными и безответственными»<sup>309</sup>.

Думается, что этой национальной особенностью объясняется и то, что в нашей стране с трудом приживается концепция критического мышления, которая является важнейшей составляющей медиаобразования. И это несмотря на то, что она включена в систему подготовки кадров высшей школы: в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования третьего поколения, которые вступили в силу 30 декабря 2017 г., первая универсальная компетенция – системное и критическое мышление – сформулирована как способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

На тему критического мышления существует много работ зарубежных ученых, исследователей и медиапедагогов<sup>310</sup>.

<sup>309</sup> Медведев Д. Россия, вперед! 10.09.2009. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/5413> (дата обращения: 28.07.2020).

<sup>310</sup> Альберт Х. Трактат о критическом разуме. М.: Эдиториал УРСС, 2003; Buckingham D. *The Making of Citizens*. London; N. Y.: Routledge, 2000; Руджэро В. По ту сторону эмоций и чувств: Руководство по критическому мышлению [архив zip]. Перевод книги: Ruggiero V.R. *Beyond Feelings: A Guide to Critical Thinking*. Alfred Publishing Co., Inc., N. Y., 1975; Johnson R.H. *Some Observations about Teaching Critical Thinking*. CT News. Critical Thinking Project. California St. Univ., Sacramento, 1985. Vol. 4. No. 1. P. 1; Поль Р.У. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире. Sonoma State Univ., 1990; Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000; Semali L.M., Watts Pailliotet A. *Introduction // Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*. Boulder, Colorado: Wesview Press, 1999. Pp. 1–29 и т.д.

Швейцарский психолог Жан Пиаже, например, считает, что одна из целей образования – «тренировать умы, которые могут быть критическими, которые могут проверять и не принимать все, что им предлагается»<sup>311</sup>. Французский медиапедагог Жак Гонне, обосновывая актуальность критического мышления, подчеркивает необходимость помочь молодому человеку стать свободным гражданином демократического общества<sup>312</sup>. Американский медиаисследователь Л.М. Симэли подчеркивает способность студентов и преподавателей, которые обладают критическим мышлением, противостоять расовым, гендерным и классовым манипуляциям<sup>313</sup>.

Более 15 лет в нашей стране известна технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП)<sup>314</sup>, которая в 1997 г. при поддержке Международной ассоциации чтения стала внедряться в России – в Москве, Санкт-Петербурге, Самаре, Нижнем Новгороде, Новосибирске. На эту тему также написано множество статей, защищены диссертации, существуют методические разработки проведения уроков. Однако педагоги, используя словосочетание «критическое мышление», часто практикуют традиционные методы обучения, не понимая сущности самого понятия.

Приведем достаточно развернутое, но точное объяснение понятия, которое мы находим у одного из активных разработчиков

<sup>311</sup> Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.

<sup>312</sup> Gonnet J. Education aux medias: Les controverses fecondes. Paris: CNDP, Hachette, 2001. P. 24.

<sup>313</sup> Semali L.M. Literacy in Multimedia America. N. Y., London: Falmer Press, 2000. P. 148.

<sup>314</sup> Низовская И.А. Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо»: Учеб.-метод. пособие. Бишкек: ОФЦИР, 2003; Бахарева С. Развитие критического мышления через чтение и письмо. Учеб.-метод. пособие. Новосибирск: Новосибирск. ин-т повыш. квалификации и переподготовки работников образования, 2005; Богатенкова Н.В., Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроках истории и краеведения. СПб.: С.-Петербургск. гос. ун-т пед. мастерства, 2001; Грифцова И.Н., Сорина Г.В. Идеи критического мышления сквозь призму историко-философской мысли // Демократия в России и Европе: философское измерение: Мат.-лы Междунар. конф. «Философские проблемы демократического общества» / Под ред. В.Н. Брюшинина. Калининград: Изд-во КГУ, 2003; Мокраусов И.В., Севостьянова О.В., Великанова А.В. и др. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Самара: Профи, 2002; Столбикова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы): Дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2005 и т.д.

теории и практики критического мышления С.И. Заир-Бека. Согласно его трактовке, критическое мышление – это «процесс соотнесения внешней информации с имеющимися у человека знаниями, выработка решений о том, что можно принять, что необходимо дополнить, а что – отвергнуть. При этом иногда приходится корректировать собственные убеждения или даже отказываться от них, если они противоречат новому знанию. Критическое мышление учит активно действовать и помогает понять, как надо поступать в соответствии с полученной информацией. Разумеется, при этом нужны не только способности к внутреннему размышлению, но и умение обсуждать, взаимодействовать с другими людьми (причем не только спорить, но и находить точки соприкосновения). Однако процесс и этим не исчерпывается: когда мы мыслим критически, задействованы не только разум, но и эмоции, и чувства. И как итог – критическое мышление учит способам активных действий, в том числе и социально значимых»<sup>315</sup>.

При всей убедительности данной теории остается вопрос: почему в настоящее время российская действительность демонстрирует нам столь многочисленные и разнообразные примеры некритичности граждан, независимо от возраста, по отношению к поступающей из разных источников информации? Об этом, в частности, говорят результаты ежегодного (с 2009 г.) Мониторинга медиаграмотности населения России, реализуемого исследовательской группой ЦИРКОН по заказу Министерства связи и массовых коммуникаций РФ. Как отмечают авторы исследования, «далеко не все умеют распознавать, какая информация из интернета заслуживает доверия, различать указания на то, что определенная программа подходит для детей и подростков, меньшинство россиян интересуются тем, чьи интересы представляет СМИ, чтобы оценить представленную в них информацию»<sup>316</sup>.

<sup>315</sup> Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителей общеобразоват. учреждений. 2-е изд., доп. М.: Просвещение, 2011. С. 5.

<sup>316</sup> Войнилов Ю.В., Мальцева Д.В., Шубина Л.В. Медиаграмотность в России: картография проблемных зон // Коммуникации. Медиа. Дизайн. 2016. № 1. С. 63.

На вопрос «Представьте себе, что в одном из средств массовой информации Вы услышали важную для Вас новость, но информация была неполной или вызывала у Вас сомнение. Куда Вы обратитесь, чтобы уточнить или проверить эту информацию?» пятая часть населения нашей страны отвечает: «Ничего не буду делать. Я не буду тратить время на проверку»<sup>317</sup>. В целом данные опроса не позволяют сделать вывод, что россияне критически оценивают медийный контент. В российском научном дискурсе практически не разработано понятие «критическая автономия», которая является целью медиаобразования. Идея, сформулированная еще в 1985 г. Л. Мастерманом<sup>318</sup>, была поддержана ЮНЕСКО и вписана во все официальные документы по проблемам медиаобразования, принятые на международном уровне.

Тем не менее поисковые системы «Яндекс» и Google выдают на середину августа 2018 г. всего по 461 и 472 запроса соответственно, на середину августа 2019 г. мы наблюдаем рост незначительный – 557 и 603, а в начале 2021 г. – 760 и 1160, причем с безальтернативной формулировкой «критическая автономия – это сформированная на базе критического мышления независимость суждений и анализа медиатекстов»<sup>319</sup>. В связи с этим возникают вопросы: почему исследователи, детально прорабатывая концепцию критического мышления, практически не затрагивают идею критической автономии, которая считается фундаментальной для медиаобразования? Почему речь идет только о суждениях? Независимость суждений – по отношению к чему или кому? Что такое независимость анализа медиатекста, почему критическая автономия связана именно с медиатекстом? Будто медиатексты, как осмысленные сущности, действуют сами по себе и имеют магическую силу.

<sup>317</sup> Текущее состояние и перспективы медиаграмотности населения РФ на основе национального мониторинга медиаповедения населения // ЦИРКОН. 16.12.2014. URL: [https://yandex.ru/search/?text=Monitoring\\_mediaqramotnosti\\_2014\\_ZIRCON.ppt&lr=10725](https://yandex.ru/search/?text=Monitoring_mediaqramotnosti_2014_ZIRCON.ppt&lr=10725) (дата обращения: 21.08.2020).

<sup>318</sup> Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993. № 4. С. 42.

<sup>319</sup> Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрогск. гос. пед. ин-та, 2010.

При этом Л. Мастерман видел основное содержание медиаобразования в развитии критического мышления применительно как к медиатекстам, так и по отношению к окружающей действительности<sup>320</sup>. И это существенное различие проистекает из разных концептуальных основ медиаобразования: первая отражает патерналистскую концепцию, где объект медиаобразования «защищается» от медиатекстов, она построена на принципах иерархичности и направленного действия; вторая – коммуникационная – основана на принципах разнообразия и децентрализации и создает условия для активного взаимодействия всех участников информационных отношений в медиасреде.

При этом важно отметить еще одно обстоятельство. Критическая автономия предполагает принятие осознанного решения по отношению к себе, высокую степень ответственности за решения, основанные на собственном мнении, а также способность личности к самоопределению. В жизни автономность экзистенциально переплетается с понятиями «активность», «свобода» и «ответственность».

Кроме того, автономность личности – это утверждение собственной индивидуальности. В политико-правовой плоскости – это суверенность личности как гражданина, ее социальная и юридическая защищенность как субъекта гражданских прав и свобод. Индивидуальное, личностное начало становится приоритетным по сравнению с коллективными формами ответственности, что диссонирует с российской общинностью, коммунальностью жизнеустройства. Неслучайно широкое распространение в нашей стране имеют именно коллективные формы медиаобразования, такие как форумы и фестивали медиатворчества. По нашим данным, в России в середине 2019 г. подобных коллективных форм медиаобразования (федеральных, региональных, городских, районных и т.д.) зафиксировано более трехсот, и с каждым годом их становится все больше<sup>321</sup>.

<sup>320</sup> *Masterman L. A Rational for Media Education // Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Lawrence Erlbaum Associates, 1997.*

<sup>321</sup> *Исакова Е.Е. Массовые мероприятия как фактор продвижения медийно-информационной грамотности. URL: <http://mic.org.ru/3-vyp/662-massovye-meropriyatiya-kak-faktor-prodvizheniya-medijno-informatsionnoj-gramotnosti> (дата обращения: 22.08.2020).*

Абрахам Маслоу определяет автономию человека через категорию самоактуализации, как полное использование внутренних резервов, возможностей. Генри Мюррей считает стремление человека к автономии естественной для него потребностью и определяет ее как освобождение от ограничений, сопротивление принуждению, стремление быть независимым и действовать соответственно своим побуждениям. Согласно теории Эриха Фромма, личность никогда не достигает абсолютной автономии, хотя находится в постоянном поиске путей ее достижения<sup>322</sup>.

Критическая автономия формируется на основе критического мышления и проявляется в потребности человека действовать независимо от внешних установок, демонстрируя способность к самостоятельности и ответственности за свои поступки.

Эти качества личности слабо коррелируют с особенностями нашего государственного жизнеустройства. Как отмечает Владимир Биbihин, «за человеком у нас мало признается право на частное, по своему человеческому разуму обустройство на земле. Причина запрета, похоже, не столько в недоразвитии чувства личности или в недостатке достоинства, сколько в, если хотите, мудром знании, что никакое самоустройство человека на земле все равно по-настоящему не устроит. Отсюда, возможно, и всегдашняя слабость нашего самоуправления, и наша уникальная централизация, построенная на уступчивости местной общины»<sup>323</sup>.

Патернализм как доминирующая мировоззренческая основа национального самосознания порождает приверженность ранних российских медиапедагогов эстетическим теориям медиаобразования как наиболее естественным в сфере традиционных духовных ценностей, которые гармонично связаны с защитной теорией и концепцией покровительства в информационной среде.

<sup>322</sup> Цит. по: Сырцова Е.Л. Развитие автономности личности в образовании: проблемы и перспективы // Фундаментальные исследования. 2007. № 3. С. 90–93.

<sup>323</sup> Биbihин В. Наше место в мире. URL: <https://omiliya.org/article/nashe-mesto-v-mire-vladimir-bibihin> (дата обращения: 11.06.2020).

Наиболее ярким представителем эстетического направления в российском медиаобразовании считается Ю.Н. Усов, который был убежден, что «эстетический идеал произведения искусства раскрывается и в активной авторской позиции, и в образе положительного героя, и в образной системе всего фильма, его художественной структуре, форме киноповествования»<sup>324</sup>.

По утверждению исследователя, кинообразование как педагогически организуемый процесс совершенствования нравственно-эстетического воздействия фильма на зрителя включает в себя такие виды деятельности, как «1) усвоение знаний об экранных искусствах, о закономерностях их функционирования в общественной жизни; 2) восприятие идейно-художественного содержания, раскрывающегося в пространственно-временной форме повествования; 3) интерпретация результатов восприятия, эстетическая оценка произведения экранного искусства; 4) художественно-творческая деятельность в области экранных искусств – любительская кино- и видеосъемка»<sup>325</sup>.

Ю.Н. Усов разработал оригинальную методику анализа экранного текста, которая адекватна процессу восприятия художественно-эстетической концепции фильма. Данная концепция была направлена на развитие образного мышления, творческой активности, в целом решала задачи эстетического воспитания. Автор методики подчеркивал, что «процесс анализа динамического становления художественного образа в сознании читателя, повторяя этапы восприятия, позволяет аналитически проверить ход чувственного мышления, закрепить его навыки и уточнить содержание сложившегося в результате образного обобщения». Мысль Ю.Н. Усова о том, что «эстетически неориентированный зритель в момент просмотра часто оказывается на уровне фрагментарного восприятия»<sup>326</sup> не только не устарела, но и в условиях сформировавшегося клипового сознания звучит весьма актуально.

<sup>324</sup> Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989.

<sup>325</sup> Там же.

<sup>326</sup> Там же.

Однако эстетическая теория российского медиаобразования противоречила формировавшейся в это время либеральной концепции европейского медиаобразования, которое активно продвигал один из крупнейших деятелей британского медиаобразования Лен Мастерман. Для него медиаобразование было способом изучения мира в его противоречиях между средствами коммуникации и пропагандой, идеологией в условиях существования медийных стереотипов.

Мастерман считал неприемлемым для медиаобразования заданный извне отбор образцов высокой медиакультуры, на которых осуществляется процесс обучения. Данный подход, считал исследователь, ограничивает свободу личности в оценке окружающей медиасреды, предполагает различные формы духовного насилия и искажает истинные цели медиаобразования. В то время как для России ключевыми были и по-прежнему являются воспитательные возможности медиакультуры, когда речь идет о необходимости «научить детей мыслить и правильно выражать свои мысли: в слове, звуках, красках или движении»<sup>327</sup>.

Между тем литературоведы считают, что в их методологическом инструментарии отсутствуют механизмы, способные научно доказать, хороший это текст или плохой, так как не существует объективной методики оценки качества текста. В конце XVIII в. Иммануил Кант писал: «Чтобы определить, прекрасно ли нечто или нет, мы соотносим представление не с объектом для познания посредством рассудка, а с субъектом и испытываемым им чувством удовольствия или неудовольствия посредством воображения»<sup>328</sup>. Как утверждает А.И. Николаев, чтобы «заработало» эстетическое чувство вкуса, необходимо уметь воспринимать текст, иначе диалог с текстом не состоится – нельзя восхищаться глубиной собеседника, если вы не знаете, на каком языке он

<sup>327</sup> Ероценко И.В. Медиаобразование для музыкантов – это реальность // Медиаобразование. 2005. № 5. С. 56.

<sup>328</sup> Кант И. Критика способности суждения. URL: <http://www.philosophy.ru/library/kant/03/10.html> (дата обращения: 25.08.2020).



говорит. Поэтому формирование эстетического вкуса тесно связано с интеллектом, хотя его и нельзя интеллектуально обосновать<sup>329</sup>.

«Искусство перестает быть искусством, как только становится точным <...>. Произведение искусства всегда должно оставлять человеку возможность дополнять его от себя. Оно провоцирует сотворчество»<sup>330</sup>.

Философское противоречие между «бесконечностью реальности и ограниченной емкостью художественного дискурса»<sup>331</sup> рассматривается в статье А.А. Житенёва, посвященной анализу модернистского текста. И мысль автора о том, что в настоящее время корреляции реальности и структуры текста в литературоведческом дискурсе сменяются дискуссиями «о статусе художника и поиском художественной выразительности в области поэтического перформанса»<sup>332</sup>, подтверждает потенциал медиаобразования авторов художественных текстов как пространства для творческих экспериментов в новых условиях развития современной прозы и поэзии.

В настоящее время в российском медиаобразовательном дискурсе все чаще осмысливается и продвигается музыкальное медиаобразование, которое призвано решать проблему «развития визуального мышления музыканта как одну из первостепенных в медиаобразовании»<sup>333</sup>.

Новые горизонты открываются у медиаобразования в области танцевальной культуры. Современный танец представляет собой часть медиакультуры, он ориентирован на то, чтобы быть более зрелищным, интересным в визуальном плане. И в то же время, как отмечает, Д.А. Садыкова, «его коммерческая направленность выливается в облегчение

<sup>329</sup> Николаев А.И. Основы литературоведения: Учеб. пособие. Иваново: ЛИСТОС, 2011.

<sup>330</sup> Лихачев Д.С. О точности литературоведения // Литературные направления и стили: Сб. ст. М.: Изд-во МГУ, 1976. С. 14–17.

<sup>331</sup> Житенёв А.А. Модернистский текст и проблема порождения речи // Вестн. Челябинск. гос. ун-та. 2009. № 17 (155). С. 31–38.

<sup>332</sup> Там же. С. 36.

<sup>333</sup> Шак Т.Ф. Музыка в структуре медиатекста: на материале художественного и анимационного кино: Автореф. дис. ... д-ра искусствоведения. Ростов-на-Дону, 2010.

танцевального текста для восприятия большинством людей (простая техника, обильная жестикуляция, использование стереотипов)»<sup>334</sup>.

М.О. Бельмесова в своем лингвокультурологическом анализе текстов монографий об английских художниках подчеркивает: «Основное содержание медиаобразования опирается на изучение языка медиакультуры, авторского мира создателя художественного медиатекста, историю медиакультуры (историю киноискусства, художественного телевидения и т.д.)»<sup>335</sup>.

Роль художественной культуры подчеркивается и в системе подготовки кадров в области медиа, коммуникации. Существенным фактором в эффективности такого образования представляется взаимодействие журналистики, рекламы, связей с общественностью и художественной культуры как взаимообуславливающего процесса, содействующего развитию всех его компонентов. Как подчеркивает И.Л. Гольдман, это «должно учитываться в содержании программ обучения по основным направлениям медиаобразования, в частности в подготовке журналистов, в практике преподавания коммуникационных дисциплин, а также в интеграции методологических подходов к медиаобразованию»<sup>336</sup>.

Эстетическая теория медиаобразования в современной России эволюционирует в культурологическую, охватывая различные области культуры и искусства, а учитывая новый теоретический контекст, связанный с развитием теории всеобщих медиа, она имеет высокие шансы стать одной из ведущих. «Искусствовед становится специалистом медиаобразования, выступая в роли коммуникатора, медиатора, модератора,

<sup>334</sup> Садыкова Д.А. Танец как феномен медиакультуры // Вестн. С.-Петербургск. ун-та. 2014. Сер. 6. Вып. 4. С. 70.

<sup>335</sup> Бельмесова М.О. Элементы медиаобразовательной деятельности при изучении искусствоведческих текстов // Медиа. Информация. Коммуникация. 2019. № 28. URL: <http://mic.org.ru/28-nomer-2019/718-elementy-mediaobrazovatelnoj-deyatelnosti-pri-izuchenii-iskusstvovedcheskikh-tekstov> (дата обращения: 24.08.2020).

<sup>336</sup> Гольдман И.Л. Медиаобразование в пространстве художественной культуры // Визуальная коммуникация в социокультурной динамике: Сб. ст. II Междунар. науч. конф. / Под ред. Н.Ф. Федотовой. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2016. С. 444.

фасилитатора художественной коммуникации, интерпретатора коммуникативных процессов в художественной культуре»<sup>337</sup>.

Наряду с тенденциями в области эстетики, культуры, художественного творчества в системе российского медиаобразования во все времена неизменно присутствуют элементы идеологической теории медиаобразования. Поскольку медиаобразование является технологией по работе с сознанием, то оно, естественно, рано или поздно становится инструментом управления людьми. В структуре медиаобразования, как отрасли знаний, мы имеем универсальный набор технологий. Результат зависит от той цели, которую выбирает медиаобразователь. Эта цель задает и стратегию, и подходы, и модели.

Данное утверждения убедительно подтверждается историей уже упоминаемого рабселькоровского движения, которое во все периоды своего существования, начиная с 1920-х гг., являлось, говоря современным языком, медиаобразовательным проектом компартии. Как описывает это явление А.А. Слезин, «малая печать и все более разрастающаяся армия провинциальных внештатных корреспондентов уже в 1920-е гг. прочно вошли в систему политического контроля советского государства. Вольно или невольно рабочие и сельские корреспонденты стали одними из “глаз и ушей режима”, как метко назвал советские органы политического контроля петербургский исследователь В.С. Измозик»<sup>338</sup>.

Власти осознавали, что рабселькоров можно эффективно использовать как часть идеологической машины, поэтому всячески покровительствовали этим «правильным» корреспондентам. Их активность стимулировалась предоставлением мест на рабфаках (за редакциями закреплялось определенное количество мест). Как правило, отказывали в этой льготе именно на основании «малой активности»<sup>339</sup>.

<sup>337</sup> Гольдман И.Л. Искусствоведение и коммуникативные дисциплины: междисциплинарный и творческий диалог в медиаобразовании // Известия Волгоградск. гос. пед. ун-та. 2016. № 9–10. С. 12.

<sup>338</sup> Слезин А.А. Рабселькоровское движение. Неизвестная грань // Вестн. ТГТУ. 2002. Т. 8. № 3. С. 548.

<sup>339</sup> Цит. по: Слезин А.А. Рабселькоровское движение. Неизвестная грань // Вестн. ТГТУ. 2002. Т. 8. № 3. С. 547.

В 1970-е гг. была сформулирована и закреплена в Конституции СССР концепция «развитого социализма», которая, с одной стороны, предполагала обеспечение граждан различными социалистическими благами – бесплатное образование, медицинское обслуживание, право на труд и отдых. С другой стороны, в обмен на эти права правящая советская номенклатура вводила в стране режим цензуры, полного контроля экономических, политических, культурных процессов, невиданную прежде централизацию системы управления. Компартия провозглашалась в новой Конституции СССР как «руководящая и направляющая» сила советского общества.

Отразилось это и на работе библиотек – одной из составляющих медиаобразования. В 1960–1980-х гг. существовавшая в большей части из них марксистско-ленинская библиотечно-библиографическая классификация привела к тому, что путь к фонду стал возможен лишь через систематический каталог, который помогал читателю выбирать «правильную» литературу. Зачастую читатель даже не догадывался о том, что имеется и иная литература<sup>340</sup>.

Уже в наше время медиаобразовательные технологии используются для продвижения государственных интересов – региональных систем образования с помощью детских интервью с представителями власти; Российского движения школьников за счет информационно-медийного направления, которое строится на организации различного рода PR-акций; военно-патриотического воспитания, лидеры которого активно применяют практики медиапроектирования для пропагандистских целей, и т.д.

В заключении приведем результаты эмпирических исследований по медиаобразованию, проведенных под руководством кандидата физико-математических наук, доцента Пермского государственного университета Н.Н. Дацун. Методом исследования являлся систематический обзор литературы (*Systematic Literature Review, SLR*) за 2010–2016 гг. Источниками

<sup>340</sup> Володин Б.Ф. Всемирная история библиотек. 2-е изд., доп. СПб.: Профессия, 2004. С. 259–260.

информации – статьи, научные базы и хранилища данных. В соответствии с методикой проведения исследования была определена стратегия поиска и найдены 287 научных публикаций. Из них согласно критериям включения и исключения 25 статей были отобраны и проанализированы<sup>341</sup>.

Данное исследование представляет собой своеобразный взгляд на медиаобразование через призму российских проблем зарубежных экспертов из Австралии, Болгарии, Бразилии, Великобритании, Испании, Китая, Германии, Нидерландов, Португалии, Северного Кипра, Сербии, Словакии, США, Турции, Хорватии, Чехии, Чили. С учетом национальной специфики были указаны проблемы как на макроуровне (государственная образовательная политика), так и на микроуровне (в разных сообществах и их отдельных возрастных группах). В частности, были отмечены необходимость помощи в разработке национальной политики в области медиаобразования или введении медиаобразования в школах; отсутствие подготовки учителей медиаобразования для средней школы, или недостаточный уровень этой подготовки; отсутствие образовательных ресурсов, или нехватка хорошо подготовленных дидактических материалов по медиаобразованию; необходимость медиаобразования детей дошкольного возраста и их родителей; неравенство учащихся школьного возраста по уровням технологического опыта использования медиа, так как молодежь, живущая в условиях социально-экономических контрастов, дискриминации и социальной изоляции, недостаточно включается в медиаобразование и укрепляет медианавыки; комплексный характер проблем, связанных с внедрением медиа и ИКТ в классах.

Таким образом, проблемы медиаобразования, которые обсуждаются в статьях, в целом определяются уровнем системы медиаобразования соответствующих стран, а к общим можно отнести медиаэтику и необходимость формирования личностно ориентированного медиаобразования. Итогом следует считать мнение экспертов о разработке или совершенствовании

<sup>341</sup> Дацун Н.Н. Эмпирические исследования по медиаобразованию: систематический обзор литературы // Медиаобразование. 2017. № 1. С. 98–118.

нии учебных программ как основного пути устранения выявленных проблем.

Таким образом, национальные особенности российского медиаобразования влияют на его содержание, формы и направления деятельности. Данная специфика обуславливает его плюсы и минусы. Однако в силу своей открытости внешним воздействиям российское медиаобразование довольно успешно экспериментирует и обогащается разнообразным опытом зарубежных стран.

## ГЛАВА 3

# ТРАНСФОРМАЦИИ В ЦЕЛЕПОЛАГАНИИ И РЕЗУЛЬТАТАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

- *Какова цель медиаобразования?*
- Формирование свободной, критически мыслящей личности.
- *А кому сегодня нужна такая личность? Государству? Корпорациям? Обществу?*
- И государству, и корпорациям, и обществу. Но в первую очередь себе самому.

В своем развитии медиаобразование переживало разные времена – периоды подъема и упадка. Но всегда целью медиаобразования была и остается социализация личности в медиапространстве. На этот процесс могут влиять разные факторы: политика, экономика, уровень развития технологий, но неизменным остается мировоззренческая составляющая, которая позволяет личности сохранять критическую автономию. Если эта цель искажается, то деформируется и медиаобразование.

### 3.1. ИЗМЕНЕНИЕ ЦЕЛЕВЫХ УСТАНОВОК СОВРЕМЕННОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Изменения, которые в настоящее время происходят в России в экономической, политической, культурной сферах, тесно связаны с мировыми модернизационными процессами. При этом социальные трансформации в нашей стране происходят на фоне экономики, которая в последние годы советской власти, в условиях не случившегося прорыва в сфере технологий и ослабевших институтов гражданского общества неуклонно пришла к упадку. И если развитые страны в конце XX в. продолжали движение в направлении инновационного развития, как стабильно трансформирующиеся общества

с прогрессирующей экономикой и устойчивой социально-политической системой, то Россия в результате произошедших потрясений вкупе со все возрастающей неопределенностью по поводу собственного социально-экономического курса и на фоне процессов глобализации оказалась отодвинутой из центра международной силы на периферию мирового рынка как страна сырьевой экономики и традиционалистской культуры. Эти процессы подробно описаны в трудах таких российских ученых, как О.А. Гомцман, З.А. Жалуев, Т.И. Заславская, Ч.К. Ламажаа, М.В. Силантьева, В.Г. Федотова и др.<sup>342</sup>

И несмотря на декларации лидеров государства о переходе нашей страны на инновационный путь развития, нынешний российский капитализм, как отмечает В.Г. Федотова, приобрел своеобразную форму, в которой просматривается зарождение социального сценария будущей культурно-архаичной феодализации, или превращения нового технически развитого мира именно в культурном отношении в новый третий мир с возвращением прошлого в специфичных формах, не уничтожающих настоящего, но носящих явный отпечаток выраженной архаики прошлого<sup>343</sup>.

Говоря о попытках провести в России экономические преобразования, следует отметить, что на протяжении всего исторического периода существования нашего государства реформы всегда начинались «сверху» – от власти, без активного участия институтов гражданского общества, чей внутренний

<sup>342</sup> Гомцман О.А. Трансформация российского общества: ретроспекция проблем постсоветской России // Человек. Сообщество. Управление. 2015. Т. 16. № 1. С. 60–77; Жалуев З.А. Социальный иммунитет российского общества в условиях институциональной трансформации: теоретические предпосылки концептуализации и социологические рамки исследования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 6. С. 178–182; Заславская Т.И. Современное российское общество: социальный механизм трансформации. М.: Дело, 2004; Ламажаа Ч.К. Архаизация общества. Тувинский феномен. М.: Либроком, 2013; Силантьева М.В. Метаморфозы социальных организмов в свете трансформации культурных границ: глобальные следствия модернизационных процессов // Вестн. МГИМО университета. 2012. № 6. С. 206–210; Федотова В.Г. Роль социальной науки и социальной философии в российском обществе // Вестн. Волгоградск. гос. ун-та. Сер. 7. Философия. Социология и социальные технологии. 2011. № 2 (14). С. 8–19.

<sup>343</sup> Федотова В.Г. Кризис модернизации и архаизация общества // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 1. С. 309–313.



модернизационный потенциал не отвечал и по-прежнему слабо отвечает целям реформаторов. В настоящее время социально-экономическая сфера «не модернизируется, а скорее становится более отсталой, чем прежде»<sup>344</sup>. Попытка вырваться из советского тупика привела общество в другой, не менее опасный тупик<sup>345</sup>.

На эту тему писал в своем основном научном труде «Россия: критика исторического опыта (социокультурная динамика России)» А.С. Ахиезер, который подчеркивал, что в результате рассогласования реформационных целей «верхов» и культуры «низов» архаические практики общества в ответ на инновационные идеи неизменно возвращают его к прежним ценностям<sup>346</sup>.

Главную трагедию России, как отмечает в предисловии к книге А.С. Ахиезера С.Я. Матвеева, автор видит в отставании рефлексии, самосознания, способности к самоизменению общества<sup>347</sup>. Проблема заключается в исторической инерции, как «привязанности человека, общества к освоенному опыту, постоянном отставании в процессе освоения инноваций и, следовательно, снижении адаптивных возможностей общества, его приспособления к постоянно меняющейся ситуации. Инерция истории преодолевается лишь постоянной критикой исторического опыта, причем критикой массовой»<sup>348</sup>.

В результате российское общество вновь и вновь возвращается к своим истокам, традиционным ценностям как к единственно возможному источнику энергии, не наращивая модернизационный капитал, не имея возможности реально создавать инновационную экономику, развивать науку, образование. Этот эффект спирали свидетельствует о том, что в на-

<sup>344</sup> Жилавская Т.И. Современное российское общество: социальный механизм трансформации. М.: Дело, 2004.

<sup>345</sup> Там же.

<sup>346</sup> Ахиезер А.С. Россия: некоторые проблемы социокультурной динамики // Мир России. 1995. Т. 4. № 1. С. 3–56.

<sup>347</sup> Матвеева С.Я. Расколотое общество: путь и судьба России в социокультурной теории Александра Ахиезера // Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (социокультурная динамика России). 2-е изд. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1997. Т. 1. С. 3–41.

<sup>348</sup> Там же.

стоящее время «страна “застряла” между традиционной цивилизацией, нацеленной на сохранение сложившегося уровня эффективности деятельности людей, и современной либеральной, важнейшей ценностью которой является постоянное массовое стремление повышать результативность деятельности, включая экономическую»<sup>349</sup>.

Более того, объявив курс на инновации, в нашей стране был сделан акцент исключительно на рыночную экономику без стимулирования инноваций в области социальных институтов, которые бы обеспечивали происходящие экономические трансформации, такие как наука, образование, культура. Плюс к этому, как отмечает В.А. Ядов, крайне низкая правовая культура гражданских субъектов и чиновников, игнорирование правил, закрепленных законодательно<sup>350</sup>.

Весь этот комплекс проблем напрямую сказывается на медиаобразовании как социальном институте в его целеполагании и содержании.

Остановимся на некоторых факторах современной российской действительности, сложившихся на этапе возврата к архаичным ценностям патернализма, отката к авторитаризму, которые сдерживают развитие медиаобразования, при этом мы допускаем, что этих факторов может быть значительно больше.

*Сознательное и подсознательное неприятие либеральных идей, возврат к традиционным основам жизнеустройства.* Эта установка порождает настороженность по отношению к медиаобразованию, которое строится на принципах демократии (свободы слова и самовыражения), на совместной и равноправной деятельности педагога и учащегося, а медиаграмотность предполагает формирование самостоятельно мыслящей личности, которая имеет творческий, деятельный характер и сохраняет свою критическую автономию. Эта настороженность в свою очередь приводит к непониманию и неосознанному сужению

---

<sup>349</sup> Ахиезер А.С. Россия: некоторые проблемы социокультурной динамики // Мир России. 1995. Т. 4. № 1. С. 3.

<sup>350</sup> Ядов В.А. Россия как трансформирующееся общество. М.: МВШСЭН, 2002.

смыслового пространства медиаобразования до элементарной школьной журналистики и тормозит процесс его интеграции в российскую систему образования на всех уровнях.

*Акцент на пользовательских компетенциях, как эффективный способ формирования потребительского общества в эпоху утилитаризма, когда на первый план выходят материальные ценности и идея пользы.* В этом плане стоит отметить, что практико-ориентированный подход к медиаобразованию хорошо зарекомендовал себя в индустриальную эпоху, когда человеку необходимо было осваивать все новые и новые средства коммуникации и технологии. На этой потребности возникло новое направление в образовании – информатика, дисциплина, которая носит прикладной характер. Однако сведение широкого мировоззренческого пространства медиаобразования к техническим умениям в области цифровых технологий является довольно распространенным, но глубоким заблуждением. Именно этот подход не позволяет школе, другим образовательным организациям перейти от простого издания школьных газет к широкому медиаобразовательному движению, обеспечивающему право каждого на свободу коммуникации и самовыражения.

*Слабость гражданских институтов российского общества.* Медиаобразование, в основе которого лежит идея критического мышления, призвано помогать гражданам осуществлять контроль за действиями власти, СМИ, других институтов общественного регулирования в вопросах экономики, политики, культуры. Медиакомпетентные граждане способны легко распознавать манипулятивные технологии недобросовестных производителей контента, любые пропагандистские уловки, скрытые смыслы в медиатекстах агентов медиа. Медиаграмотность граждан – это важнейший фактор обеспечения качества демократических процедур от противодействия цензуре до выборов президента. В таком контексте медиаобразование, как инструмент формирования демократии, на данном этапе развития российского общества имеет мало шансов на успех. В обществе, которое утратило способность к эффективной

коммуникации и результативному диалогу, медийное образование становится невостребованным.

Тем не менее в современных условиях российское медиаобразование сохраняет ключевые целевые установки, которые представлены следующими группами:

- либеральные, отражающие комплекс идей демократического общества (доступ к информации, свобода слова, самовыражения, критическое мышление);
- утилитарные – для решения тактических задач в личной и профессиональной деятельности, удовлетворения своих интересов и потребностей;
- традиционалистские – для сохранения традиций, национальной идентичности, воспитания личности (этического и эстетического развития, формирования нравственных и духовных ценностей); для обеспечения защиты граждан от негативного влияния некачественной информации.

В настоящее время на первый план выходят утилитарные и традиционалистские цели. И если традиционалистские цели (защитить, обучить) в целом сохраняют свои подходы, смыслы и концепции, то в блоке утилитарных целей медиаобразования мы наблюдаем существенные трансформации. Это происходит в силу того, что меняется практика применения медиаобразования в индивидуальной, групповой и массовой коммуникации, в профессиональной деятельности, в межличностном общении. Трансформируются понятия пользы и потребления, их этические оценки смещаются в сторону прикладного характера деятельности, не отмеченного негативными коннотациями прошлого.

В блок *утилитарных* попадают цели, отражающие потребности в создании класса эффективных пользователей, способных быстро и в максимально большом объеме потреблять контент, который генерируют госкорпорации, цифровые гиганты, иные коммерческие технологические структуры.

В этом блоке целей находится цифровая грамотность населения, как важнейшая цель в системе цифрового общества. В связи с ее продвижением происходит постепенное вытеснение из профессионального оборота педагогов, специалистов,

исследователей понятия «медиаобразование» и замещение его комплексом понятий, связанных с «цифрой»: «цифровая грамотность», «цифровая культура», «цифровая этика». Это обусловлено политикой цифровизации всей социальной жизни, которая объявлена в нашей стране единственно возможной в условиях жесточайшей конкуренции на глобальных рынках<sup>351</sup>. Известно, что на Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики» Национального проекта «Цифровая экономика» до 2025 г. планировалось потратить из федерального бюджета 138688,99 млн рублей<sup>352</sup>. Однако чрезвычайная ситуация с пандемией COVID-19 скорректировала эти амбициозные планы.

С целью содействия развитию цифровых компетенций различных групп населения приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 31 октября 2018 г. был утвержден профессиональный стандарт новой профессии «Консультант в области развития цифровой грамотности населения (цифровой куратор)»<sup>353</sup>. В его обязанности входит обучение школьников, студентов, людей пенсионного возраста основным навыкам в сфере цифровых технологий.

К утилитарным целям медиаобразования следует отнести удовлетворение информационных потребностей в системе профессиональных коммуникаций, частным случаем которых является освоение различных форм дистанционного обучения. И несмотря на исключительно технологический характер задач, стоящих перед организаторами этого процесса, в массовом сознании навыки и умения по разработке цифровых ресурсов, виртуальных платформ, их изучению и применению в системе дистанционного обучения ассоциируются с медийным образованием.

<sup>351</sup> Путин включил цифровую экономику в список главных направлений стратегического развития РФ // ТАСС. 19.07.2017. URL: <https://tass.ru/ekonomika/4425591> (дата обращения: 11.11.2020).

<sup>352</sup> Финансирование национальной программы «Цифровая экономика». URL: <https://digital.ac.gov.ru/poleznaya-informaciya/4110/> (дата обращения: 11.11.2020).

<sup>353</sup> Профессиональный стандарт «Консультант в области развития цифровой грамотности населения (цифровой куратор)». URL: [https://spo.mosmetod.ru/docs/borderless/profstandart\\_1220.pdf](https://spo.mosmetod.ru/docs/borderless/profstandart_1220.pdf) (дата обращения: 11.11.2020).

Значительным по объему и имеющим тенденцию к развитию представляется медиаобразование, целью которого является продвижение различного рода корпораций. В настоящее время можно уверенно говорить о формирующейся в соответствии с этой целью корпоративной модели медиаобразования. В рамках данной модели медиаобразовательные технологии становятся инструментом реализации разнообразных корпоративных задач, где в качестве корпораций могут выступать предприятия, любые образовательные организации, учреждения культуры и искусства, политические партии, различные идеи и движения. Медиаобразование в силу своей технологичности и методической проработанности способно решать подобные задачи. Однако при этом есть опасность трансформации его базовых постулатов и создаются основания для перерождения самого социального института медиаобразования в институт связей с общественностью.

В качестве примера можно привести результаты опроса руководителей и сотрудников библиотек об актуальных компетенциях, которые должны быть сформированы в рамках новой магистерской программы «Медиаобразование в библиотечной сфере», открытой на кафедре медиаобразования Института журналистики, коммуникаций и медиаобразования МПГУ в 2018 г. В список вошли следующие компетенции:

1. Владение знаниями, умениями, навыками, установками и практиками, составляющими основное содержание медийно-информационной грамотности.

2. Владение практиками продвижения деятельности библиотеки в медиасреде (навыки SMM), способствующими повышению доверия у общества к библиотекам как современным медиacentрам в медиасообществах.

3. Владение технологиями создания современных конкурентоспособных медиапродуктов, а также основными видами ПО, способствующими выстраиванию взаимодействия со всеми группами населения в онлайн- и офлайн-среде.

4. Владение основами педагогической деятельности в области медиаобразования для персонала библиотек и населения.

В опросе, проведенном с помощью ресурсов социальных сетей, участвовало более 50 сотрудников высшего и среднего звена публичных библиотек федерального, регионального и муниципального уровней. В результате респонденты в подавляющем большинстве на 2 и 3 место по актуальности поставили компетенции, которые обеспечивают продвижение библиотек в информационной среде, и взаимодействие с общественностью. При этом данные компетенции понимаются библиотекарями как медиаобразовательные.

Смещение фокуса в целеполагании медийного образования с демократических ценностей на традиционалистские и утилитарные свидетельствует о глубинных изменениях, происходящих в философских и мировоззренческих основах нашей жизни, в экономической, политической сферах, духовно-нравственных и культурных практиках.

### **3.2. РАСШИРЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП, НА КОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНО МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ**

Современная концепция медиаобразования существенно отличается от традиционной, сложившейся в рамках педагогической парадигмы этого специфического образования, когда речь шла исключительно о детях и подростках. В настоящее время мы имеем тенденцию к расширению социальных групп, на которые направлено медиаобразование. Этот процесс происходит в результате воздействия как минимум двух факторов. Во-первых, интенсивного развития опосредованных форм коммуникации и на их основе медиатизированных систем социальной жизни в сфере политики, экономики, образования, культуры. И во-вторых, осознание самого института медиаобразования как универсального инструмента формирования новых компетенций, которые позволяют успешно осуществлять профессиональную деятельность в современном медиaprостранстве.

Расширение социальных групп медиаобразования происходит за счет вовлечения в этот процесс людей разных поколений – от дошкольного возраста до глубокой старости; представителей сообществ по институциональной и отраслевой принадлежности. Эта тенденция обусловила появление профессионально ориентированного или отраслевого медиаобразования, которое сегодня становится все более востребованным. Рассмотрим данное расширение на конкретных примерах.

Что касается возраста, то традиционно объектом медиаобразования считались школьники. Многие исследователи по традиции приводят определение, которое дает Российская педагогическая энциклопедия, где говорится, что медиаобразование – это «направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.)»<sup>354</sup>.

Для повышения уровня медиаграмотности учащихся школ разработаны различного рода образовательные программы, в системе дополнительного образования в рамках кружковой деятельности изучаются виды и жанры СМИ, социальная журналистика, история медиа и медиакультуры, специфика работы с медиатехникой, проводится профилактическая работа по противодействию негативному контенту, который, по мнению организаторов медиаобразовательного процесса, оказывает на детей и подростков отрицательное воздействие. Между тем в 2015 г. в рамках международного экспертного опроса, касающегося учебных программ по медиаобразованию, проведенного представителями таганрогской научной школы медиаобразования<sup>355</sup>, в качестве целевых аудиторий были выделены дошкольники, школьники, студенты и «общая аудитория».

---

<sup>354</sup> Российская педагогическая энциклопедия. URL: <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/articles/141/media-obrazovanie.htm> (дата обращения: 14.04.2020).

<sup>355</sup> Fedorov A., Levitskaya A., Camarero E. Curricula for Media Literacy Education According to International Experts // European Journal of Contemporary Education. 2016. Vol. 17. Iss. 3. Pp. 324–334.



В частности, эксперты на вопрос о приоритетном для различных целевых аудиторий содержании медиаобразовательных программ ответили, что для дошкольников важными являются виды и жанры медиа (49,2%); защита от вредных медийных воздействий (46,1%) и функции медиа (43,1%).

Следует отметить, что медиаобразование детей раннего возраста в настоящее время становится все более актуальным. Как отмечает исследователь в области дошкольного медиаобразования А.А. Немирич, «неконтролируемое потребление некачественной и не соответствующей возрасту медийной информации препятствует формированию речи и артикуляции»<sup>356</sup>.

В связи с этим в систему дошкольного образования постепенно начинают проникать элементы медийного образования в форме медиатворчества, в частности создания анимационных фильмов из пластилина, бумаги, песка; организации детских телестудий, выпуска детских газет, обсуждения книг, фильмов, детских музыкальных спектаклей и т.д. Особое значение в медиаобразовании дошкольников имеет формирование навыков безопасного использования компьютера и другой медиатехники, освоение основ медиаграмотности и информационной гигиены.

Для аудитории школьников международные эксперты определили в качестве наиболее актуальных следующее содержание медиаобразовательных программ: роль медиа в демократическом обществе (52,3%); медиаэтика, права и ответственность медийной аудитории (49,2%); медийные репрезентации (46,1%); медиакомпетентность (46,1%).

В медиаобразовании российских школьников широко используется опыт зарубежных стран – Канады, Великобритании, Франции, занимающих лидирующие позиции в этой области знаний<sup>357</sup>.

<sup>356</sup> Немирич А.А. Медиаграмотность как результат медиаобразования детей дошкольного возраста // Медиаобразование. 2011. № 2. С. 48.

<sup>357</sup> Михалева Г.В. Модель современного медиаобразования в Великобритании // Всероссийский журнал научных публикаций. Педагогические науки. 2011. Ноябрь – декабрь. С. 57–60; Колесниченко В.Л. Становление и развитие медиаобразования в Канаде: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2007; Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование во Франции в начале XXI века // Медиаэтика. 2007. № 4. С. 28–31.

Студенческая аудитория, по мнению экспертов, нуждается в программах по доступу к медийным ресурсам, определению потребностей в медийной сфере, медийной активности аудитории (52,3%); политическому использованию медиа (49,2%); медиаэтике, праву и ответственности медийной аудитории (49,2%); роли медиа в демократическом обществе (46,1%); медийным теориям (43,1%); теориям медиаобразования (40,0%), истории медиа и медиакультуры (40,0%). Здесь отчетливо прослеживается выход на первый план более сложных для понимания тем, включая больший акцент на вопросах теории и истории медиа, медиакультуры.

Для «общей аудитории» международные эксперты обозначили как приоритетное содержание: политическое использование медиа (40,0%); защита от вредных медийных воздействий (36,9%); медиаэтика, права и ответственность медийной аудитории (36,9%); роль медиа в демократическом обществе (36,9%); медиа и обучение в течение всей жизни (33,8%). Минимальное число экспертных голосов набрали такие специфические для массовой аудитории темы, как медиатеории (12,3%), теории медиаобразования (12,3%) и история медиаобразования (12,3%)<sup>358</sup>.

Во все времена самым массовым было и остается *медиаобразование подростков*. Сегодня оно становится все более актуальным в связи с теми проблемами, которые возникают в результате цифровизации всех социальных отношений и перехода на дистанционные формы коммуникации.

Содержанием медиаобразования подростков являются основы медиакультуры (функции медиа в обществе и системе глобальных коммуникаций, язык медиа, виды и жанры медиатекстов, история медиакультуры и т.д.); быстрый и квалифицированный поиск информации, умение эффективно и безопасно работать с полученной информацией; критическая оценка информации на достоверность и другие качественные

---

<sup>358</sup> Fedorov A., Levitskaya A., Camarero E. Curricula for Media Literacy Education According to International Experts // European Journal of Contemporary Education. 2016. Vol. 17. Iss. 3. Pp. 330–331.

характеристики; создание различных аудиовизуальных медиа-текстов в соответствии с правовыми и этическими нормами; понимание того, как и почему информация воздействует на человека; медиабезопасность и информационная гигиена.

В организациях общего образования медиаобразование развивается в различных формах – это школьные радиостудии, школьные газеты, фотоклубы, школьное телевидение, студии видеолюбителей и т.д. Посещая эти объединения, школьники могут создавать собственные фильмы, сайты, блоги, виртуальные фотоальбомы и др., развивать свой творческий потенциал в области медиакультуры.

Все более широкий размах приобретает *медиаобразование, направленное на студенческую аудиторию*. Оно представлено целым рядом образовательных программ, которые уже упоминались ранее, в частности – это магистерские программы Московского педагогического государственного университета по проблематике медиаобразования, а также программы медиаобразовательного профиля Новосибирского государственного педагогического университета, Оренбургского государственного педагогического университета, Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, РГПУ имени А.И. Герцена, Московского городского педагогического университета и др.

Медиаобразовательная деятельность университетов активно развивается за счет работы вузовских медиацентров, студенческих газет, теле- и радиостудий, блогерства. Студенческие медиа создают представители самых разных факультетов гуманитарного и технического профиля.

В настоящее время в стране по разным оценкам постоянно действует более 500 студенческих периодических изданий. Среди них выделяются наиболее стабильные и успешные: это санкт-петербургская городская студенческая газета *Gaudeamus*, ростовская городская молодежная газета «Кактус» и саратовская областная молодежная газета «Студенческий город»<sup>359</sup>.

---

<sup>359</sup> Розанов К.А. Молодежная пресса как составляющая студенческой жизни // Известия Саратовск. ун-та. 2009. Т. 9. Сер. Филология. Журналистика. Вып. 2. С. 81.

В студенческом сообществе также хорошо известны такие газеты, как «The Вышка», которая начиналась в 2014 г. с сайта, где студенты писали по пять заметок в день; «Мегабайт Медиа» – медиагруппа петербургского университета ИТМО, в которую входят фотостудия, видеогруппа, радиостанция, журнал *NewTone*, газета «Мегабайт» и несколько интернет-изданий; интернет-газета «Бумага», выросшая из издания *iUni* студентов нескольких вузов Санкт-Петербурга; *PostedMedia* – издание студентов РАНХиГС, которое существует в «Инстаграме»; «Подслушано в МГУ» – это студенческий паблик, выполняющий функцию СМИ факультета; студенческий телеканал РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина, созданный студентами факультета проектирования, сооружения и эксплуатации систем трубопроводного транспорта и др.

Движение студенческих СМИ представлено межвузовскими объединениями, такими, например, как Союз студенческих СМИ, который помогает представителям студенческих медиа повысить качество своего издания и получить необходимый опыт работы. Международная ассоциация студенческого телевидения объединяет молодежные медиацентры, она также помогает начинающим журналистам профессионально развиваться, налаживает связи между молодыми представителями медиасообщества. Масштабным медиаобразовательным проектом является Первое студенческое агентство, которое объединяет в себе функции блог-платформы, социальной сети и полноценного СМИ.

Большой популярностью в студенческой медиасреде пользуются киноклубы. Это одна из наиболее устоявшихся форм медиаобразования. В настоящее время киноклубное движение имеет массовый характер. В частности, в Высшей школе экономики существует несколько киноклубов, в которых можно не только посмотреть кино, но и обсудить его с другими участниками клуба. В обсуждениях участвуют профессионалы, непосредственно связанные с индустрией кино. Например, клуб страшного кино Школы философии НИУ ВШЭ «Ужасы на Басманной» делает акцент на философской концепции фильма и ее трансляции в сегодняшнюю действительность.

Зрители клуба документального кино OPIA регистрируются на событие в интернете, а потом приходят на показ. Иногда организаторы беседуют со зрителями до показа. На обсуждение фильма обычно приходят авторы: режиссеры, монтажеры, операторы, продюсеры.

Киноклуб «Community» во ВГИКе позиционирует себя как пространство возможностей. На заседаниях клуба участники могут смотреть фильмы на большом экране с участием настоящих и будущих кинематографистов. Киноклуб открыт не только для студентов ВГИКа, но и для студентов других университетов. Уже не первый год существует киноклуб факультета консультативной и клинической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета «ПроКино», он стал одним из интереснейших событий во внеучебной студенческой жизни вуза. Для участников кино клуба – это возможность отнестись к фильму не только как к художественному произведению, но и как к средству профессионального саморазвития.

В целом студенческое медиаобразование построено главным образом на медиатворчестве и деятельности студенческих кино клубов, которые являются школой, где эффективно осваиваются медийные пространства и формируются разнообразные медиакомпетенции.

Что касается *медиаобразования взрослых*, то оно сегодня реализуется через многочисленные программы повышения квалификации, например, программы Московского педагогического государственного университета для руководителей системы образования «Медиаобразование в педагогической сфере», для библиотечного сообщества «Медиаграмотность библиотекаря».

Аналогичные программы предлагают Институт современных образовательных технологий и измерений (г. Омск) (программа «Медиа в образовании») для специалистов, работающих в сфере образования и желающих освоить новый вид деятельности в области массовой коммуникации; Институт дополнительного профессионального образования «4 Порт-

фолио» (программа «Медиаграмотность через медиатворчество»), этот курс адресован всем, кто живет в современной информационной среде и хочет научиться управлять информацией<sup>360</sup>. Программа этого курса построена на основе современных тенденций в коммуникативистике и дает представление о возможностях использования медиа в образовательной среде.

Разнообразные программы разработаны в Ростове-на-Дону Областным центром медиаграмотности. Центр совместно с ДГТУ и Медиапарком «Южный регион-ДГТУ» предлагает для широкого круга слушателей целый комплекс курсов «Медиа-всеобуч».

Масштабный проект по повышению уровня цифровой грамотности развернут в 2019 г. на основе профессионального стандарта «Консультант в области развития цифровой грамотности населения (цифровой куратор)», утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 31 октября 2018 г. Новая программа профессиональной переподготовки направлена на содействие развитию цифровой грамотности различных групп населения. В программе изучаются актуальные вопросы современной педагогики и психологии, рассматриваются методики группового и индивидуального консультирования, исследуются процессы, обеспечивающие проведение информационно-просветительских мероприятий.

Непрерывность образования обеспечивается доступностью образовательной деятельности для каждого человека на протяжении всей жизни и созданием необходимых условий для формирования личности, желающей продолжать свое образование. Личность в своем развитии проходит три этапа социализации: первый – это адаптация молодежи в социуме, второй – профессиональное самоопределение и третий – это приспособление к иной жизни в пожилом возрасте. Одним из условий успешной социализации личности в период выхода

---

<sup>360</sup> Медиаграмотность через медиатворчество. URL: <https://online-idpo.ru/course/медиаграмотность/> (дата обращения: 14.04.2020).

на заслуженный отдых на современном этапе развития общества является медиаобразование.

*Медиаобразование людей старшего возраста* находит отражение в «Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года», в которой выделяются следующие приоритетные задачи:

- содействие в использовании гражданами пожилого возраста компьютерных и информационных технологий для успешной социальной адаптации в информационной среде;
- содействие информированию граждан пожилого возраста о возможностях реализации их прав посредством использования информационно-телекоммуникационных технологий;
- содействие в получении гражданами пожилого возраста государственных услуг с использованием информационно-телекоммуникационных технологий, включая единый (региональный) портал государственных и муниципальных услуг;
- вовлечение граждан пожилого возраста в общественно значимую деятельность современного общества через информационно-телекоммуникационные ресурсы, в том числе организация их просвещения, досуга, повышения уровня социальной активности; формирование позитивного образа открытости органов государственной власти<sup>361</sup>.

Медиаобразование дает возможность пожилым людям более успешно участвовать в жизни общества. Повышая уровень своей медиаграмотности, они активнее интересуются политической жизнью страны, событиями, которые происходят в мире. Медиаобразование объединяет пожилых людей, помогает им вести активный образ жизни, сохранять бодрость и, в конечном счете, здоровье.

В настоящее время люди пожилого возраста создают специализированные интернет-ресурсы для коммуникации с представителями своей возрастной группы. К примеру, ста-

<sup>361</sup> О «Стратегии действий в интересах пожилых в Российской Федерации до 2025 года»: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 5 февраля 2016 г. № 164-п. URL: <http://base.garant.ru/71322816> (дата обращения: 24.02.20).

новится все более популярной социальная сеть пенсионеров «Страна Пенсионеры», которая создана для общения пожилых людей. Во многих городах нашей страны ведется активная работа по популяризации медиаграмотности среди пожилых людей, открыты центры компьютерной грамотности. В таких центрах граждан старшего возраста обучают основам безопасности в интернете, помогают выявлять проблемные зоны и избегать мошенников. Широко развернулось движение по повышению уровня цифровой грамотности для того, чтобы пожилым людям не приходилось испытывать трудности при записи к врачу, оплате коммунальных услуг, вызове социального работника.

С января 2015 г. в Российской Федерации стартовала государственная программа по обучению пенсионеров компьютерной грамотности. Социальные программы частично финансируются Пенсионным фондом РФ и региональными властями. Сегодня каждый пенсионер может бесплатно изучить основы работы на ПК и записаться на дополнительные курсы для повышения уровня образования. Государственная программа по обучению пенсионеров компьютерной грамотности основана на статье 76 Федерального закона № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в РФ» и направлена на то, чтобы каждый пенсионер имел возможность быстро обратиться в любое государственное учреждение или частную контору через электронные средства связи и получить всю необходимую информацию для решения конкретных вопросов. Вторая цель программы – привлечь пенсионеров к более активному общению с единомышленниками, родственниками, друзьями через социальные сети, адаптировать людей к новым формам коммуникации<sup>362</sup>.

Также интересен опыт внедрения инновационной формы социального обеспечения «Университет третьего возраста» на базе центров социальной защиты населения Саратовской

---

<sup>362</sup> Пенсионный возраст. Курсы компьютерной грамотности для пенсионеров. URL: <https://pensionniy-vozrast.ru/kompyuternye-kursy-dlya-pensionerov> (дата обращения: 17.04.2020).



области. Обучение в данном центре проводится в форме бесед, тренингов, лекций. А с 2016 г. действует проект «Online-Университет третьего возраста»<sup>363</sup>. Он разработан Саратовским региональным отделением Союза пенсионеров России совместно с Отделением Пенсионного фонда РФ по Саратовской области. В настоящее время занятия стали проводиться в он-лайн-режиме.

К медиаобразованию людей пожилого возраста сегодня активно подключились представители некоммерческого сектора. Многие проекты по повышению медиа-, компьютерной, цифровой грамотности пенсионеров реализуются на средства Президентских грантов РФ. Например, в Тыве реализуется проект «Цифровая грамотность для людей старшего возраста», в задачи которого входит сформировать навыки управления персональным компьютером, помочь в освоении интернет-пространства, обучить использованию современных средств связи для получения информации, общения, ознакомить с возможностями получения некоторых государственных и муниципальных услуг через интернет.

В результате пожилые люди, которые обладают информационной грамотностью, могут печатать тексты, обрабатывать в редакторах фотографии, пользоваться электронной почтой, просматривать в интернете видеоролики, слушать музыку и т.д. Освоение информационных технологий позволило им посещать разнообразные форумы, сайты и социальные сети. По мнению исследователей, именно «Одноклассники» способствовали приходу пожилых людей в медиaprостранство.

Но еще более важными медиаобразовательными задачами по отношению к людям пожилого возраста являются широкое просвещение в области репрезентации информационного потока, развенчание мифов, фейков, откровенной дезинформации, которые в изобилии транслируются через различные виды массовой коммуникации. Для старшего по-

---

<sup>363</sup> Фестиваль выпускников «Online-Университета третьего возраста» прошел в торжественной обстановке. URL: <http://www.pfrf.ru/branches/saratov/news/-2017/06/20/137671> (дата обращения: 17.04.2020).

коления умение критически мыслить так же актуально, как и для молодежи.

Одну из ведущих ролей в развитии медиаобразования во всем мире играют *политики и представители органов власти*. Во многом от них зависит судьба важных решений в области социальной политики. Медиаобразовательная проблематика руководителями администраций разного уровня, представителями депутатского корпуса, лидерами политических партий в силу своей новизны, уникальности содержания воспринимается неоднозначно. Возникают проблемы с пониманием целей медиаобразования, его функций, форм реализации. Все это существенно затрудняет продвижение чрезвычайно актуального направления деятельности, которое в условиях информационных перегрузок, искаженной реальности становится все более востребованным.

Значимость данного вида образования хорошо понимают эксперты международных организаций, в частности ЮНЕСКО. В «Парижской программе или 12 рекомендациях по медиаобразованию», принятых ЮНЕСКО в Париже в 2007 г., речь идет о том, что «медиаобразование не может получить широкого распространения без принятия усилий по увеличению информированности людей и мобилизации всех заинтересованных, в частности политиков высокого уровня, ответственных за принятие решений во всех странах мира»<sup>364</sup>.

Медиаобразованность политиков в современном обществе начинается с их медиаактивности, которая проявляется, в частности, в том, что многие политики, представители власти – государственные служащие, депутаты – ведут свои блоги, страницы в социальных сетях, общаются в чатах.

Видеоблог как форму общения с населением используют губернаторы, министры, политические деятели. Правда, большинство блогов, которые созданы от имени чиновников сотрудниками пресс-служб, обновляются нерегулярно,

---

<sup>364</sup> Парижская программа, или 12 рекомендаций по медиаобразованию. Париж, ЮНЕСКО, 21–22 июня 2007 г. URL: [https://mediagram.ru/netcat\\_files/106/104/h\\_7a4b2a575064fb8b0c6e937d12d0c3c6](https://mediagram.ru/netcat_files/106/104/h_7a4b2a575064fb8b0c6e937d12d0c3c6) (дата обращения: 11.04.2020).

не учитывается специфика этого вида коммуникации, из-за чего их мало кто читает. Несмотря на то, что социальные медиа являются эффективным средством межличностных коммуникаций, большинство российских губернаторов используют возможности социальных сетей только в качестве еще одного способа прямой трансляции информации широким слоям населения. При этом те руководители, депутаты, которые понимают значение данных ресурсов, весьма эффективно используют их в работе со своими сотрудниками, избирателями.

Одной из существенных составляющих медиаграмотности государственных деятелей является грамотность языковая. Следует отметить, что согласно рейтингу грамотности российских политиков, который на основе анализа их выступлений сделал Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, самыми грамотными оказались федеральные министры: они допускают одну речевую ошибку за 10 минут выступления, самыми неграмотными – главы регионов: они делают ошибки каждые 2,5 минуты<sup>365</sup>.

Нельзя не отметить в среде государственных служащих низкий уровень владения современными информационно-коммуникационными технологиями.

Однако в России отсутствует целенаправленная система медиаобразования государственных служащих, представителей законодательных органов власти. Комплексные программы повышения квалификации федеральных, региональных и муниципальных чиновников включают в себя отдельные образовательные фрагменты, связанные с пониманием того, как взаимодействовать с различными СМИ и отвечать на «неудобные» вопросы журналистов, а также как успешно вести переговоры. Однако целостного представления о современном медиапространстве, его особенностях, рисках и возможностях данные программы не дают. Других – комплексных, полноценных программ по повышению уровня медийно-информационной грамотности представителей власти в стране в настоящее время нет.

---

<sup>365</sup> Губернаторы проиграли «дЭбаты». URL: [https://www.gazeta.ru/politics/2016/02/16\\_a\\_8077979.shtml](https://www.gazeta.ru/politics/2016/02/16_a_8077979.shtml) (дата обращения: 27.04.2020).

При этом следует отметить, что в феврале 2020 г. «Украинская фондация студий» представила пособие по медиаграмотности для госслужащих. Один из авторов пособия эксперт Национального института стратегических исследований Дмитрий Дубов на презентации проекта в Украинформе отметил, что медиаграмотность является вопросом не только исключительно определенных узких групп, это вопрос широкой общественности. По его словам, очень часто медиаграмотность сводят к вопросу критического мышления для школьников и студентов, но большинство населения Украины – это взрослые люди, которые порой решают судьбу страны<sup>366</sup>.

В течение трех месяцев «Украинская фондация студий» провела 22 лекционных и практических занятия. Почти 500 слушателей стали их участниками. Подавляющее большинство участников – представители Института повышения квалификации руководящих кадров государственной службы Национальной академии государственного управления при Президенте Украины.

Иная ситуация с медиаобразованием сложилась в некоммерческом секторе. Медийная активность некоммерческих организаций стала сегодня одним из обязательных критериев оценки деятельности НКО, а также ресурсом их развития и устойчивости. Для реализации проектов третьего сектора представителям гражданского общества необходимы особые медиакомпетенции, которые они получают в результате медиаобразования. Средства на повышение уровня медиаграмотности представителей НКО выделяет Фонд президентских грантов, а также другие российские и зарубежные фонды.

Организации некоммерческого сектора сегодня сами создают площадки для широкого массового медиаобразования. Примером такой площадки может служить просветительский проект для активных пользователей медиа «The Earth Is Flat –

---

<sup>366</sup> Для госслужащих презентовали пособие по медиаграмотности. URL: <https://www.ukrinform.ru/rubric-society/2886246-dla-gossluzasih-prezentovali-posobie-po-mediagramotnosti.html> (дата обращения: 09.05.2020).

Как читать медиа?». Он реализуется Гёте-Институтом и порталом COLTA.RU при поддержке Европейского Союза. Цель данного проекта – научиться и научить заинтересованных пользователей лучше ориентироваться в современной медиасреде, отличать факты от фейков, критически оценивать то, что предлагают медиа, а также защищать свои аккаунты и персональные данные, корректно вести сетевые споры, адекватно реагировать на троллей, противостоять кибербуллингу<sup>367</sup>. Это вклад гражданского общества в общее дело повышения медиаграмотности населения.

Однако ряд образовательных программ, тренингов и семинаров по медиаграмотности для НКО представляют собой технологии продвижения организаций и проектов в медиасреде – технологии PR, демонстрируя корпоративную модель медиаобразования, которая в настоящее время стала преобладающей в системе российского медийного образования.

В частности, в рамках курса «Курс – на медиаграмотность, НКО!» Автономной некоммерческой организации «Медиацентр ИНИЦИАТИВА» г. Зеленогорска Красноярского края решаются следующие задачи:

- Как достичь оптимального уровня прозрачности?
- Что делать для продвижения своих общественно значимых инициатив?

В рамках семинара «МедиаЛикбез НКО» раскрываются темы соответствующего содержания:

- медиаинструменты для анонсирования, освещения и продвижения инициатив и событий;
- информационная открытость НКО как критерий оценки грантовой заявки;
- медийная активность НКО как залог успешного продвижения социального проекта;
- диагностика элементов и инструментов медийного продвижения участников тренинга<sup>368</sup>.

<sup>367</sup> The Earth Is Flat – Как читать медиа? URL: [https://howtoreadmedia.ru/ru/about/what\\_is\\_it/](https://howtoreadmedia.ru/ru/about/what_is_it/) (дата обращения: 19.04.2020).

<sup>368</sup> АНО «Медиацентр ИНИЦИАТИВА». URL: <https://ano-mediatsentr-initsiati.timepad.ru/events/> (дата обращения: 24.04.2020).

Аналогичные цели ставит проект, реализуемый Гильдией межэтнической журналистики «Школа медиаграмотности для этнокультурных НКО», который реализуется в 13 регионах. В течение трех месяцев слушатели курса осваивают технику написания и распространения пресс-листа организации, проведения пресс-мероприятий, ведения страниц НКО в социальных сетях.

Еще более далеким от содержания медиаобразования является проект «Медиаграмотность» Российского движения школьников. В структуре проекта – курс «Маркетинговые коммуникации», который направлен на «продвижение и позиционирование самого себя: в учебе, в работе, в реализации своих идей, замыслов, проектов – чтобы быть услышанным среди многих»<sup>369</sup>.

Все эти полезные знания и навыки важны для работы НКО, но они слабо вписываются в структуру понятия «медиаграмотность», основным содержанием которой является представление о роли, функциях и эффектах средств коммуникации, анализ информации, поступающей с их помощью, а также степени воздействия этой информации на человека.

В настоящее время медиаобразование становится востребованным в *коммерческой сфере*. Многочисленные бизнес-школы, тренинговые центры включают в перечень образовательных программ, которые предлагают предпринимателям, курсы медийно-информационной направленности, такие как «Ораторское мастерство: лучшие техники влияния», «Первые шаги для работы онлайн: быстро, просто, уверенно!», «Техники ведения переговоров», «Избавление от негатива методом нейрографики», «Управление ИТ-проектами для не ИТ-специалистов» и т.д. В рамках таких курсов формируются особые медиакомпетенции, которые в эпоху перехода от «индустриальной» экономики к «информационной» и «цифровой» становятся все более актуальными. В сфере бизнеса более высокая корпоративная медиакомпетентность обеспечивает

---

<sup>369</sup> Российское движение школьников. URL: <https://пдш.пф/competition/107> (дата обращения: 24.04.2020).

иной уровень медиакультуры на предприятии, понимание личностью социокультурного, экономического и политического контекста медиасреды. Это свидетельствует о способности сотрудников быть трансляторами определенных информационных стандартов, эффективно взаимодействовать с клиентами в медиапространстве, создавать новые ценности медийного общества.

Визуальный характер современной культуры диктует необходимость использования в деловой среде аудиовизуальных средств коммуникации. Исследования особенностей взаимодействия при компьютерно-опосредованной коммуникации подтверждают, что использование видеоматериала увеличивает степень восприятия информации на 50%; время устного выступления сокращается на 40%; средняя продолжительность встречи сокращается с 28 минут до 19; групповой консенсус во время совещаний достигается на 21% чаще; цвет увеличивает склонность зрителя отреагировать на конкретную информацию на 26%<sup>370</sup>.

Новая медиасреда побуждает бизнес заботиться о личной медиакомпетентности своих сотрудников. Высокий уровень медиакомпетентности сотрудников позволяет более успешно вести информационно-аналитическую деятельность организации; владеть методами количественного анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования; владеть компьютерными навыками и умениями использовать прикладные программы в процессе создания и управления бизнесом; уметь выявлять и оценивать экономические тренды, рыночные тенденции и дефициты рынков, оценивать экономическую систему во внутренней и внешней среде предприятия, управлять знаниями в рамках реализуемой предпринимательской сферы деятельности.

Для предпринимателя любого уровня – в системе микробизнеса, малого и среднего предпринимательства, национальных

---

<sup>370</sup> Тормошова В.С. Медиакомпетентность в PR-практике: учимся сами, учим других // INTER-CULTUR@L-NET. 2007. Вып. 6. URL: <http://www.my-luni.ru/journal/clauses/63/> (дата обращения: 28.04.2020).

корпораций, транснациональных компаний – важно стратегическое мышление. Эта компетенция проявляется в нестандартном подходе к решению задач, способности прогнозировать события, быстро ориентироваться в ситуации и приспосабливаться к изменениям, внедрять новые методики, подходы, выдвигать новаторские идеи.

Умение получать информацию из окружающей среды для стратегического управления, решения тактических задач и оперативного управления – один из ключевых навыков как для высшего руководства компании, так и для менеджеров подразделений и руководителей функциональных служб.

Свой комплекс медиакомпетенций необходим на уровне планирования ресурсов предприятия, управления производством, диспетчерского управления технологическим процессом, контроля и исполнительской дисциплины.

Медиаобразовательные технологии имеют большое значение в жизни людей с ограниченными возможностями – по здоровью, передвижению, проживанию и т.д.

Наиболее востребованным медиаобразование оказывается для тех, кто в силу своих физических возможностей не в состоянии учиться, осуществлять бытовую и трудовую деятельность. По данным Федерального реестра инвалидов, по состоянию на 1 октября 2019 г. в Российской Федерации насчитывалось 11,95 млн инвалидов, в том числе 679,9 тыс. детей-инвалидов. Стабильную работу имеют 28,8% инвалидов трудоспособного возраста в России. При этом в правительстве рассчитывают на увеличение их доли к 2025 г. до 50%<sup>371</sup>.

Для того чтобы это стало возможным, людям с особенностями здоровья необходимы компетенции, помогающие им встраиваться в общее информационное пространство, создавать собственные медиапродукты, удовлетворяющие современным требованиям рынка труда. Пока медиаобразовательные программы для инвалидов направлены, главным образом, на повышение компьютерной грамотности. Между

---

<sup>371</sup> Минтруд назвал число инвалидов в России. URL: <https://www.interfax.ru/russia/686454> (дата обращения: 24.04.2020).



тем люди, ограниченные, например, в движении, могут быть полноценными специалистами в области музыкального творчества, дизайна, графики, в иной профессиональной сфере.

Как отмечает Л.А. Каллиома, «разрозненные элементы и неявные признаки медийного образования (как части общего) людей с ОВЗ в нашей стране сегодня присутствуют во всех институтах социализации. На уровне макрофакторов – это государство и общество в целом; мезофакторов – этнос и место проживания индивида; микрофакторов – семья, система образования (с его делением на формальное, неформальное, информальное), а также общество сверстников и единомышленников. Нельзя не учитывать и воздействие СМК на индивида (субъекта инклюзивной медиасреды), присутствующее на всех уровнях факторов. Видится логичным предположить, что существующие институты социализации – это контуры инклюзивной медиасреды, обозначающие ее условные границы, а медиасоциализация субъектов инклюзивной медиасреды – это глобальный процесс внутри информационно-коммуникационного универсума»<sup>372</sup>.

Особое значение для сохранения стабильности в государстве имеют условия жизни таких групп населения, как *мигранты*. По данным МВД России, в 2019 г. на миграционном учете в России состояли почти 16,5 млн иностранцев – это более 10% населения страны<sup>373</sup>. Кроме того, есть еще миллионы нелегальных мигрантов. В последние годы трудовая миграция остается важным фактором, влияющим на социально-экономическую, демографическую ситуацию в России, и не только.

Среди проблем, связанных с мигрантами, выделяется одна, существенно влияющая как на внутреннюю политику, так

<sup>372</sup> Каллиома Л.А. Инклюзивная медиасреда как составляющая информационно-коммуникативного универсума // Медиа. Информация. Коммуникация. 2017. № 21. URL: <http://mic.org.ru/2017g/21-nomer-2017/634-inklyuzivnaya-mediasreda-kak-sostavlyayushchaya-informatsionno-kommunikativnogo-universuma> (дата обращения: 22.04.2020).

<sup>373</sup> Казенин К. От коллективизма к атомизации: как мигранты влияют на демографию России. URL: <https://www.rbc.ru/opinions/society/26/06/2019/5d0c8fb39a79479a4338ed4b> (дата обращения: 22.04.2020).

и на международные отношения. Речь идет о радикализации мигрантов, и наиболее уязвимой группой здесь является молодежь в возрасте до 20 лет. Радикализации мигрантов способствуют отказ государства от его социальной функции, падение уровня общего образования, появление социокультурных барьеров внутри еще недавно общей страны и, наконец, деструктивная деятельность религиозных групп и проповедников, исповедующих радикальные взгляды и транслирующих их через современные информационные системы. Последний фактор делает жизненно важным организацию массового медийного образования мигрантов.

В категорию людей с ограниченными возможностями также входят *заключенные*. Медиаобразование этой группы населения сводится к чтению книг, газет. Тюремная библиотека является одним из средств ресоциализации заключенных и их духовно-нравственного перевоспитания<sup>374</sup>. Ее наличие – это одно из требований ООН к исправительным учреждениям во многих странах мира. Библиотеки управляются соответствующими органами пенитенциарной системы: в России это уголовно-исполнительная система Министерства юстиции Российской Федерации. В настоящее время библиотекой пользуются около 80% находящихся в изоляторах и 25% заключенных<sup>375</sup>.

Региональные тюрьмы предоставляют заключенным возможности для чтения книг, сотрудничество с местными общественными библиотеками. Содержимое библиотечного фонда определяется законодательством, по которому в последнее время многие книги не разрешается включать в тюремные библиотеки, в результате чего на библиотечных полках российских тюрем оказывается весьма ограниченный перечень книг.

---

<sup>374</sup> Загороднюк Н.И. Тюремные библиотеки Тобольской губернии в XIX веке // Библиотекосведение. 2018. № 4. С. 70–74.

<sup>375</sup> Тюремные библиотеки: история и современность // Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. URL: [https://portalus.ru/modules/philosophy/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1107016822&archive=1129708655&start\\_from=&ucat=&](https://portalus.ru/modules/philosophy/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1107016822&archive=1129708655&start_from=&ucat=&) (дата обращения: 27.04.2020).

Тюремные библиотеки стали объектом внимания органов прокуратуры фактически сразу же после официальной публикации «Федерального списка экстремистских материалов»<sup>376</sup>. Однако часто из фондов изымаются книги, не попавшие в официальный список экстремистских материалов. В настоящее время данный нормативный документ находится в противоречии с законом «О библиотечном деле».

Значимым медийным проектом в области уголовно-исправительной системы является интернет-проект «Тюремный консультант»<sup>377</sup>, который реализуется в России Благотворительным фондом помощи осужденным и их семьям «Русь сидящая» при поддержке Правозащитного центра «Мемориал». Основатель фонда – журналист Ольга Романова<sup>378</sup>. В рамках этого проекта публикуются истории жизни людей, которые либо продолжают находиться в заключении, либо уже покинули тюремные ворота. Это рассказы о том, как попадают в рабство, о видах мошенничества в СИЗО, о тюремном быте и судьбах людей, которые оказались за решеткой. 7 мая 2018 г. Минюст РФ внес Благотворительный фонд помощи осужденным и их семьям в реестр «некоммерческих организаций, выполняющих функцию иностранного агента».

Особо следует отметить медиаобразование в религиозной сфере. Интеграция медиа и *теологии* в настоящее время становится все более распространенной. Подтверждением тому – активно развивающееся сегодня теологическое медиаобразование. Исследователи этой сферы отмечают проблему, связанную с тем, что свою задачу медиапедагоги в области духовной сферы видят в формировании строго избирательного отношения к медийному репертуару. Российские теологи предлагают использовать медиаобразовательный потенциал телевидения, контент которого, по их мнению, должен быть

<sup>376</sup> Нормативные правовые акты в Российской Федерации. Министерство юстиции Российской Федерации. Список экстремистских материалов. URL: <http://pravominjust.ru/extremist-materials> (дата обращения: 27.06.2020).

<sup>377</sup> Тюремный консультант. URL: <https://vturme.info/category/medialaboratorija/> (дата обращения: 27.04.2020).

<sup>378</sup> Русь сидящая. URL: <https://zekovnet.ru/about/> (дата обращения: 27.04.2020).

направлен на осмысление происходящего в рамках специальных высокохудожественных программ: «аскетизм и добропорядочные ценности (семья, родина, национальная культура, законопослушность, социально-политическая правдивость)»<sup>379</sup>.

В настоящее время в условиях информатизации всех форм человеческой жизни обозначился переход повседневных церковных практик в онлайн. Особенно это стало заметно в период распространения COVID-19. Как отмечает заведующая кафедрой теории и практики медиакоммуникаций ИОН РАНХиГС, эксперт в области теологии и медиакоммуникаций К.В. Лученко, в период самоизоляции «пасхальные службы стримили из большинства приходов, переводили пожертвования онлайн, вели прямые эфиры с поминанием имен в “Инстаграме”, совместно совершали богослужения в “Зуме”, живя в разных странах и часовых поясах (не как пассивные зрители в случае трансляции, а участвуя в них), стали обсуждать и пробовать возможность дистанционного совершения таинств. Ну и, конечно, очень печальный формат, который теперь даже рутинизировался, – трансляции отпеваний священников, умерших от коронавируса. Люди не могут проститься живьем, но как-то присутствовать на прощании им хочется»<sup>380</sup>.

Для подобного рода деятельности необходимы как элементарная компьютерная грамотность, так и медийное образование, которое значительно расширяет горизонты сознания и вносит существенные изменения в представления верующих о мире.

В целом медиаобразование как процесс формирования медиакомпетенций во всех сферах деятельности представляется универсальным. Методология обучения и базовый набор знаний и навыков имеют общий характер независимо от сферы деятельности. И неважно, о ком идет речь, – о работниках промышленных или сельскохозяйственных предприятий, экологах,

---

<sup>379</sup> Духанин В.Н. Православие и мир кино. М.: Drakkar, 2005.

<sup>380</sup> Лученко К. Испытание онлайн: как медиа, университеты и религия переживают коронавирус. URL: [https://howtoreadmedia.ru/ru/what\\_is\\_media/read/ispytanie-onlaynom-kak-media-universitety-i-religiya-perezhyvayut-koronavirus/](https://howtoreadmedia.ru/ru/what_is_media/read/ispytanie-onlaynom-kak-media-universitety-i-religiya-perezhyvayut-koronavirus/) (дата обращения: 06.07.2020).

банковских служащих, врачах, строителях, спортсменах или деятелях культуры и искусства – всем им в современном мире необходимо уметь справляться с потоками противоречивой информации, уметь быстро ее обрабатывать, отличать правдивую информацию от дезинформации, не попадаться на провокации мошенников и недобросовестных пропагандистов.

Кроме того, всем необходимо уметь выстраивать эффективные коммуникации с единомышленниками либо представителями иных взглядов, быстро и качественно создавать собственные информационные продукты и обмениваться ими с коллегами. Как отмечают авторы учебного пособия о медиаграмотности, разработанного в 2018 г. для граждан Средней Азии, «действительно, простое умение читать и писать в современном мире еще не говорит о том, что человек – грамотный. Нужно уметь разбираться в информации. И потребность эта универсальна – как для инженера, так и для фермера, политика и врача»<sup>381</sup>.

При этом каждая область знаний требует учета ее специфики. Медиаобразование библиотекаря будет отличаться от медиаобразования кулинара тематически и сферой применения полученных знаний. Медиакомпетенции пилота воздушного судна и медиакомпетенции артиста балета при полной идентичности теоретической базы формируются с учетом отраслевых особенностей. Для пилота важны профессиональные навыки работы с большим количеством документов, языковая грамотность, глубокое знание психологии воздействия информации на человека, умение в нужный момент выбрать те виды медиа, через которые эта информация будет воспринята наиболее адекватно, и т.д. В медиаобразовании артистов балета главным будет понимание того, какие нюансы человеческих отношений можно передать с помощью движений тела как уникального средства коммуникации со зрителем и, что очень важно, как эти действия влияют на эмоции человека, какие вызывают чувства и переживания.

<sup>381</sup> Шкурхецкий С. Медиаграмотность: Практич. учеб. пособие для высших учебных заведений по медийной и информационной грамотности. Разработано в рамках проекта IREX Europe в Казахстане, Кыргызстане, Таджикистане, Туркменистане и Узбекистане. Lyon, France, 2018. С. 10.

В настоящее время организаторы системы образования в различных областях знаний все более пристально присматриваются к медиаобразованию, понимая, что именно этот вид образования формирует компетенции, которые сегодня необходимы каждому специалисту. Речь идет о медиаграмотности как способности квалифицированно работать с большими объемами информации, быстро и качественно обрабатывать ее, проводить анализ и синтез полученной информации, находить адекватные медиа для коммуникации, создавать специализированные информационные продукты, которые используются в работе. Подобного рода *отраслевое медиаобразование*, учитывающее специфику конкретной области знаний, представляется важнейшей задачей подготовки кадров для современной экономики. Причем, как нам представляется, актуальность профессионально ориентированного<sup>382</sup>, отраслевого медиаобразования в связи с интенсификацией информационных процессов во всех сферах жизнедеятельности, с переходом на дистанционные формы профессиональной коммуникации со временем будет только возрастать. Эту мысль подтверждает американский философ и культуролог, автор теории медиаконвергенции Генри Дженкинс, который, выступая перед студентами и преподавателями университета Южной Калифорнии по проблемам медиаобразования, утверждал, что медиаобразование должно стать «частью профессионального образования юристов, врачей, бизнесменов и вообще людей, входящих в круг определенной профессии. Чтобы быть лидером в своей профессиональной деятельности, нужно быть именно медиаграмотным – этого требует и современное медиапространство, и общество, и сама специальность»<sup>383</sup>.

Таким образом, в современных условиях значительно расширяются целевые аудитории, на которые может быть направлено медиаобразование. Они расширяются за счет людей

---

<sup>382</sup> Онкович А.В. Медиаобразование: «Журналистика для всех», «предметное» или «профессионально-ориентированное»? // Медиаобразование. 2015. № 1. С. 18–29.

<sup>383</sup> Jenkins H., Purushotma R., Clinton K., Weigel M., Robinson A.J. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. URL: <http://www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf> (дата обращения: 12.11.2020).

разного возраста, социального статуса, профессиональной принадлежности. И каждой из социальных групп необходим свой специализированный комплекс медийных знаний, навыков и умений, которые входят в современное интегрированное понятие медийно-информационной грамотности.

### **3.3. МЕДИЙНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ**

На рубеже XX–XXI вв. в системе медиаобразования формируются новые концепты, которые отражают конвергентные процессы, происходящие в медиапространстве. В частности, на основе слияния двух видов грамотности – информационной и медиаграмотности – возникла концепция медийно-информационной грамотности (МИ-грамотности) как новой грамотности в области коммуникации. Она имеет ключевое значение для благополучия граждан и целей устойчивого развития общества.

Однако процессу конвергенции предшествовал длительный период дивергенции понятия «грамотность», который сопровождался появлением различных видов грамотности. Развиваясь, человечество искало все более совершенные инструменты познания окружающей действительности. Потребность в таких инструментах была обусловлена технологическими, экономическими, социальными изменениями.

Прежде чем приступить к анализу понятия «медийно-информационная грамотность» с точки зрения его актуализации в своем интегральном качестве, дадим вначале определения понятиям «дивергенция» и «конвергенция», под воздействием которых эволюционировало понятие «грамотность». Отметим, что дивергенция представляет собой процесс, противоположный конвергенции. Если коротко, то «дивергенция» (от средневекового лат. *divergo* – отклоняюсь, *divergere* – обнаруживать расхождение или англ. *divergence* – расхождение) – это наличие

существенно разных тенденций в чем-либо, а «конвергенция» (от лат. *convergo* – приближаюсь, схожусь или англ. *convergence* – схождение в одной точке) – это стирание границ и различий между чем-либо.

Понятие дивергенции введено в научный дискурс Чарльзом Дарвином для объяснения многообразия сортов культурных растений, пород домашних животных, биологических видов. Если вид занимает обширный ареал и приспосабливается к разным экологическим условиям, то возникает явление дивергенции, выражающееся в появлении каких-либо различий между первоначально схожими популяциями. Согласно традиционной теории эволюции, дивергенция решает сразу три задачи глобального развития: во-первых, она позволяет данному типу организма выжить в измененном виде за счет использования новых биологических ниш; во-вторых, обеспечивает живым организмам увеличение разнообразия; в-третьих, повышает адаптационные возможности нового поколения к разнообразным средам обитания.

Термин «конвергенция» также возник в биологии для обозначения процессов совпадения, слияния каких-либо свойств организмов различных видов вследствие их приспособления к относительно одинаковым условиям жизни. В середине XX в. в период бурного развития научно-технической революции термин из теории эволюции перекочевал в социальные и экономические теории и стал использоваться применительно к экономическим, политическим, идеологическим процессам, происходящим в обществе. Под конвергентностью стали понимать возникновение сходства, сглаживание различий и противоречий между общественными системами, их взаимопроникновение и взаимообогащение. В основу теории была положена идея создания смешанной общественно-политической системы, которая одновременно обладает чертами социализма и капитализма.

Один из авторов идеи конвергенции в индустриальном обществе Джон Гэлбрейт, автор теории уравнивающих сил, утверждает, что основной смысл идеи слияния «индустриальной



системы», мира крупных корпораций с государством заключается в том, чтобы погасить социальные конфликты и обеспечить экономическую эффективность. Его размышления о будущем привели к пониманию важности «тенденции к конвергенции индустриальных обществ, как бы ни были различны их национальные или идеологические притязания. Мы имеем в виду конвергенцию, обусловленную приблизительно схожей системой планирования и организации»<sup>384</sup>. Единственную альтернативу гибели человечества видел в глобальной конвергенции академик А.Д. Сахаров, который подчеркивал необходимость гибкого, плюралистического и терпимого общества, воплощающего в себе дух поиска, обсуждения и свободного, недогматического использования достижений всех социальных систем<sup>385</sup>.

Важные аспекты теории общественно-политической конвергенции были сформулированы американским ученым Дэниелом Беллом в его работе «Социальные рамки информационного общества», в которой исследователь говорит о слиянии технологий. Д. Белл отмечает, что «в XIX и вплоть до середины XX века коммуникации существовали в двух различных формах. Первая – это почта, газеты, журналы и книги, т.е. средства, которые печатались на бумаге и распространялись методами физической транспортировки или хранились в библиотеках. Вторая – это телеграф, телефон, радио и телевидение; здесь закодированные сообщения или речь передавались средствами радиосигналов или по кабельной связи от человека к человеку. Сейчас технологии, некогда существовавшие в разных областях применения, стирают эти различия, так что потребители информации получают в свое распоряжение множество альтернативных средств»<sup>386</sup>.

<sup>384</sup> Гэлбрейт Д. Новое индустриальное общество. М.: Центр гуманитарных технологий, 2004. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5021> (дата обращения: 22.07.2020).

<sup>385</sup> Сахаров А.Д. Нобелевская лекция «Мир. Прогресс. Права человека». The Nobel Foundation, Oslo, 1975. URL: [http://www.yabloko.ru/Themes/History/sakharov\\_nobel lec.html](http://www.yabloko.ru/Themes/History/sakharov_nobel lec.html) (дата обращения: 22.07.2020).

<sup>386</sup> Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе. М.: Прогресс, 1986. С. 330.

Термин «конвергенция» сегодня употребляется в разных гуманитарных и естественных науках. В изобразительном искусстве конвергенция – это одно из средств выразительности видео и фотографии. Конвергенция в языкознании – схождение, уподобление элементов языка (например, звуков) или различных языков. Конвергенция в политологии – это сближение экономических, а в юриспруденции – правовых систем; в экономике – уподобление систем хозяйствования, экономических укладов и институциональных механизмов. Конвергенция в медиаиндустрии – это процесс интеграции новых и традиционных медиа на основе современных информационных технологий.

Говоря о дивергенции и конвергенции, нельзя не упомянуть концепцию Джоя Пола Гилфорда о структуре интеллекта, где ученый выделяет несколько факторов интеллектуальных способностей, в том числе конвергентное мышление, как «логическое, последовательное однонаправленное, которое проявляется в задачах, имеющих единственный правильный ответ, и дивергентное мышление как альтернативное, отступающее от логики, которое проявляется в задачах, допускающих существование множества правильных ответов»<sup>387</sup>. Познание, по мнению Дж. Гилфорда, означает повторное открытие или узнавание. «Память – сохранение того, что было познано. Два вида продуктивного мышления порождают новую информацию из уже известной и сохранившейся в памяти информации. При операциях дивергентного мышления мы мыслим в различных направлениях, исследуя или отыскивая различие. В процессе конвергентного мышления информация приводит нас к одному правильному ответу или к узнаванию лучшего или обычного ответа»<sup>388</sup>.

В социальных системах дивергенция связана с расширением политических, социально-культурных, идеологических и иных проявлений в обществе, она ведет к усложнению существующих

---

<sup>387</sup> Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Лекция, прочитанная в Стенфордском университете 13 апреля 1959 г. // Психология мышления: Сб. переводов. М.: Прогресс, 1965. С. 433–456.

<sup>388</sup> Там же.

и появлению новых систем отношений, что приводит в свою очередь к увеличению разногласий и конфликтов. Конвергенция же, наоборот, представляет собой фактор компромисса, объединения, примирения сторон, стабилизации, равновесия.

Чередование периодов конвергенции и дивергенции – это не линейный процесс. Вот как описывает профессор И.П. Сузов эти явления в области функционирования языков. «В языкознании дивергентные процессы обусловили расщепление прагерманского языка и выделение из него сначала северногерманского, носители которого мигрировали в Скандинавию, в результате чего возникло противоположение северногерманского и южногерманского, затем переселение готов из Скандинавии в верховья Вислы и Одера, что привело к противопоставлению уже трех ветвей: восточногерманской, западногерманской и северногерманской.

Но одновременно с факторами, ведущими к дивергенции языков, действуют факторы, которые обуславливают конвергенцию языков. Понятие конвергенции относят к центростремительным процессам. Они возникают при совместном проживании носителей разных языков и диалектов на одной территории в случае их длительных и интенсивных контактов. Конвергентные процессы могут вести к лексическим заимствованиям и к структурной перестройке фонологических, морфологических и синтаксических систем. Так, конвергентные процессы обусловили сближение родственных германских диалектов в рамках восточно-германской ветви в III–I вв. и в начале н.э. в устьях Вислы и Одера, где рядом с племенами готов поселились племена вандалов, ругиев, бургундов. История германских языков, и в особенности история немецкого языка наглядно иллюстрирует взаимодействие процессов конвергенции и дивергенции, которые часто наблюдаются на одном историческом отрезке»<sup>389</sup>.

Процессы перетекания дивергенции в конвергенцию в медиасреде, как правило, обусловлены развитием медиатехно-

---

<sup>389</sup> Сузов И.П. Введение в теоретическое языкознание. М.: Восток–Запад, 2006. URL: <http://homepages.tversu.ru/~ips/LingFak1.htm#2> (дата обращения: 21.07.2020).

логий. В качестве иллюстрации этой закономерности можно привести исторический процесс создания и трансформации книги как одного из ключевых видов медиа. В XV в. на этапе возникновения технологии ее изготовления в поисках оптимального решения Иоганн Гутенберг и другие изобретатели свели воедино технологии изготовления бумаги, ксилографической печати, сложные химические и механические процессы, искусство гравюров 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, тактильная, цифровая.

С 1970-х гг. конвергенция распространяется на процессы интеграции коммуникационных устройств, основанных на технологии интернета – радио, телефонов, телевизоров. Как отмечает Е.Л. Вартанова, происходит «слияние прежде различных и разобщенных медиа, в результате чего становится трудно определить, о каком же конкретно средстве идет речь. Радио в интернете, энциклопедия Британика на компакт-диске, видеофильм по каналу кабельного ТВ или электронное рекламное сообщение, принятое вашим миниатюрным карманным коммуникатором, внешне похожим на калькулятор, но выполняющим большинство функций персонального компьютера»<sup>390</sup>. Дивергентно-конвергентный процесс производит разнообразные пульсирующие эффекты в сфере развития электрических и цифровых медиа.

Аналогичные процессы происходят и по отношению к концепту грамотности, которая означает владение навыками устной и письменной речи, что является одним из универсальных инструментов познания мира. В более широком контексте понимание грамотности обозначает наличие соответствующих

---

<sup>390</sup> Вартанова Е.Л. К чему ведет конвергенция СМИ // Информационное общество. 1999. Вып. 5. С. 12.

компетенций в какой-либо сфере деятельности, умение излагать свои мысли в соответствии с нормами литературного языка. При этом конкретное содержание понятия «грамотность» существенно меняется на различных этапах экономического, политического, технологического развития общества. Например, сегодня, как отмечает Н.И. Гендина, Российская научная электронная библиотека eLIBRARY.ru содержит упоминания о 67 видах грамотности в диапазоне от алгоритмической (Algorithmic), гигиенической (Hygienic) до научной (Science), педагогической (Teaching), визуальной (Visual) и читательской (Written)<sup>391</sup>.

В постиндустриальном обществе одним из универсальных видов грамотности становится медийно-информационная грамотность, возникшая в результате конвергенции информационной и медиаграмотности. Трансформация концепта медийно-информационной грамотности представляет собой наглядный пример колебаний дивергенции и конвергенции, которые в реальной жизни постоянно сменяют друг друга, обеспечивая стабильное функционирование всех существующих природных и общественных систем.

Само слово «грамотность» в русском языке не имеет множественного числа. Долгое время это понятие было цельным и неделимым. Чтение, письмо и счет несколько столетий обеспечивали процесс торговли, политики, разного рода хозяйственных, семейных, правовых отношений, развития образования, культуры, религии.

Известно, что в дореволюционной России уровень грамотности был весьма низок. По данным всеобщей переписи населения 1897 г., в стране был зафиксирован 21% грамотных людей. По поводу этих итогов В.И. Ленин писал, что «от всеобщей грамотности мы отстали еще очень сильно»<sup>392</sup>, «Безграмотный

<sup>391</sup> Гендина Н.И. Триада «Гражданская, информационная и медиаграмотность» в контексте новой инициативы ЮНЕСКО – Учебной программы ЮНЕСКО по медиа- и информационной грамотности. URL: <http://dom.lndb.lv/data/obj/file/163952.pdf> (дата обращения: 28.07.2020).

<sup>392</sup> Ленин В.И. Странички из дневника // Полн. собр. соч.: В 55 т. 5-е изд. Т. 45. М.: Госполитиздат, 1964. С. 363.

человек стоит вне политики, его сначала надо научить азбуке. Без этого не может быть политики <...><sup>393</sup>.

Уже после Октябрьской революции в стране широко развернулись мероприятия по осуществлению всеобщего обязательного школьного обучения. Работа по ликвидации неграмотности среди взрослого населения приняла массовый характер. Однако несмотря на все усилия, перепись 1937 г. показала неудовлетворительные результаты: четверть населения в возрасте от 10 лет и старше (и треть – в возрасте от 20 лет и старше) оказалась неграмотной, причем по очень заниженным критериям грамотности, т.е. не умеющей даже читать<sup>394</sup>. И только к 1959 г. в целом проблема грамотности населения в нашей стране была решена. В возрасте 9–49 лет удельный вес грамотного населения составил 98,5%<sup>395</sup>. Генеральная конференция ЮНЕСКО (10-я сессия, Париж, 1958 г.) рекомендовала всем странам при проведении переписей населения считать грамотными лиц, умеющих читать с пониманием прочитанного и написать краткое изложение о своей повседневной жизни.

В настоящее время по официальным данным уровень грамотности в России составляет 99,5%. Но надо признать, что данный показатель сегодня уже не отражает в полном объеме качество тех компетенций, которые необходимы современному человеку для обеспечения его жизнедеятельности. В эпоху электричества, быстрого роста цифровых технологий вместе с усложнением способов коммуникации в результате дивергенции «грамотность» начала дробиться на множество видов, обеспечивая разнообразные функции человеческой жизни. На Всемирном конгрессе министров просвещения по ликвидации неграмотности (Тегеран, 1965 г.) был предложен термин «функциональная грамотность», понимаемая

---

<sup>393</sup> Ленин В.И. Полное собрание сочинений: В 55 т. 5-е изд. Т. 44. М.: Госполитиздат, 1964. С. 174.

<sup>394</sup> История России. Проведение переписей в СССР. URL: <http://istorirossii.ru/sssr/97-provedenie-perepisej.html?showall=1> (дата обращения: 31.07.2020).

<sup>395</sup> Итоги Всесоюзной переписи населения 1959 года: РСФСР. М.: Госстатиздат, 1963. С. 143.

не только как способность человека выполнять стандартные, механические операции с текстовой и числовой информацией, но предполагающая обязательное понимание и самостоятельные действия.

Концептуально принято различать две формы грамотности – общую и функциональную. Общая грамотность необходима человеку для адекватного понимания им окружающей действительности. Под функциональной грамотностью понимается способность к практической деятельности.

А.А. Леонтьев характеризует функционально грамотного человека как человека, «который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений»<sup>396</sup>.

Все более активное потребление информации представителями различных групп населения и необходимость удовлетворения спроса на социальную информацию повлекли за собой вычленение из концепта «грамотность» понятия «информационная грамотность», отражающего современный уровень информационных отношений в обществе. При этом традиционная грамотность стала основой и условием возникновения грамотности информационной (Information Literacy, IL).

Разработка термина, его объем и содержательное наполнение на начальном этапе были осуществлены и описаны в библиотечной среде специалистами в области библиотечного дела. Известно, что термин «информационная грамотность» впервые был использован бывшим президентом Ассоциации информационной промышленности США Полом Зурковски (*Paul Zurkowski*) в докладе Национальной комиссии США по библиотекам и информационной науке в 1974 г.<sup>397</sup>

---

<sup>396</sup> Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003. С. 35.

<sup>397</sup> *Zurkowski P.G. The Information Service Environment: Relationships and Priorities, Report presented to the National Commission on Libraries and Information Science. Washington DC, 1974.*

Во вступлении к своему предложению, адресованному Национальной комиссии, Зурковски заявил: «Мы ощущаем избыток информации всякий раз, когда имеющаяся информация превышает нашу способность оценить ее».

Юрист по профессии, специалист в области интеллектуальной собственности и авторского права, Зурковски приходит к заключению, что в настоящее время 1/6 часть населения США не усвоили новых маршрутов доступа к информации, несмотря на то, что эти маршруты в ближайшем будущем будут иметь решающее воздействие на экономическую и социальную жизнь. Зурковски отмечает, что людей, прошедших подготовку в области применения в своей работе информационных ресурсов, можно назвать информационно грамотными. Они усвоили методы использования средств информации для решения своих проблем. Остальные, несмотря на то, что они могут читать и писать, не имеют возможности применять разнообразную информацию в соответствии со своими информационными потребностями и реально должны рассматриваться как информационно неграмотные. Предложение Зурковски заключалось в том, чтобы Национальная комиссия США по библиотекам и информационной науке уже к 1984 г. приняла национальную образовательную программу для обеспечения всеобщей информационной грамотности американского населения.

В настоящее время термин «Information Literacy» получил широкое распространение, под ним стали понимать способность осознавать свои информационные потребности, уметь находить нужную информацию, оценивать ее качество и уметь использовать ее в практической деятельности.

Большой вклад в развитие понятия информационной грамотности внесла Международная федерация библиотечных ассоциаций (ИФЛА), в структуре которой в 2002 г. была создана секция по информационной грамотности. В задачи вновь созданной секции входила разработка международного стандарта по информационной грамотности.

В 2006 г. этой секцией под председательством доктора философии Университета Веракруза, эксперта ЮНЕСКО Хесуса



Лау (*Jesús Lau*) было подготовлено «Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни». В нем впервые были даны определения основных понятий информационной грамотности, представлены концепции информационной грамотности и образования на протяжении всей жизни, международные стандарты и конкретные рекомендации по управлению учебным процессом, оценке учебной деятельности.

Содержательная часть Руководства была основана на большом опыте работы, накопленном национальными библиотечными ассоциациями, такими как Association of College and Research Libraries (ACRL, США), ведущей большую работу в данной области; Association of School Libraries (AASL, США), ставшей одним из зачинателей данного направления; Проекта «Big Six» (США) и модели решения проблем при освоении информационных навыков, разработанных в рамках проекта и описанных М. Эйзенбергом и Р. Берковицем (*Michael Eisenberg and Robert Berkowitz*) в 1997 г.; Society of College, National, and University Libraries (SCONUL, Великобритания); Mexican Information Literacy Forum.

Авторы Руководства, ссылаясь на Американскую ассоциацию школьных библиотек (AASL) и Ассоциацию образовательных коммуникаций и технологий, дают лаконичное определение информационной грамотности, как «способности находить и использовать информацию».

В более детализированном варианте информационную грамотность принято определять как «наличие знаний и умений, требуемых для правильной идентификации информации, необходимой для выполнения определенного задания или решения проблемы; эффективного поиска информации; ее организации и реорганизации; интерпретации и анализа найденной и извлеченной информации (например, после скачивания из интернета); оценки точности и надежности информации, включая соблюдение этических норм и правил пользования полученной информацией; при необходимости передачи и представления результатов анализа и интерпретации дру-

гим лицам; последующего применения информации для осуществления определенных действий и достижения определенных результатов»<sup>398</sup>.

Стандарты по информационной грамотности ИФЛА базируются на стандартах, разработанных многими международными библиотечными ассоциациями, и сгруппированы по трем основным компонентам информационной грамотности:

**«А. Получение информации.** Пользователь отбирает информацию рационально и эффективно.

1. Определение и формулировка потребности в информации. Пользователь определяет или осознает потребность в информации; решает предпринять что-то для ее поиска; выражает и определяет необходимость информации; инициирует процесс поиска.

2. Нахождение информации. Пользователь идентифицирует и оценивает потенциальные источники информации; разрабатывает стратегии поиска; находит выбранные им источники информации; отбирает и извлекает найденную информацию.

**Б. Оценивание информации.** Пользователь оценивает информацию критически и компетентно.

1. Оценка информации. Пользователь анализирует, изучает и извлекает необходимое количество информации; обобщает и интерпретирует информацию; отбирает и синтезирует информацию; оценивает точность и релевантность информации.

2. Организация информации. Пользователь систематизирует и категоризирует информацию; группирует и организует извлеченную информацию; определяет, какая информация лучше и полезнее.

**В. Использование информации.** Пользователь применяет/использует информацию точно и творчески.

1. Использование информации. Пользователь находит новые пути передачи, представления и использования информации; применяет полученную информацию; осваивает/впитывает

---

<sup>398</sup> Лай Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. М.: Информация для всех, 2006. С. 14.

информацию как собственное знание; представляет информационный продукт.

2. Передача и этическое использование информации. Пользователь осознает правила этического использования информации; соблюдает правила легального использования информации; передает продукт обучения с соблюдением законов об интеллектуальной собственности; соблюдает соответствующие нормы оформления прав интеллектуальной собственности»<sup>399</sup>.

Важно подчеркнуть, что концептуально исследователи пришли к пониманию информационной грамотности как основы любого когнитивного (познавательного) процесса, будь то образовательный процесс, научно-исследовательская деятельность или решение практических, жизненно важных задач, в основе которых лежит использование адекватной информации и соответствующих информационных знаний, умений и навыков<sup>400</sup>.

В предисловии к русскому изданию «Информационная грамотность: международные перспективы» профессор Н.И. Гендина отмечает «несводимость» информационной грамотности к утилитарным умениям и навыкам по поиску и обработке информации, неразрывную связь информационной грамотности с развитием интеллектуальных способностей человека как принципиально важные обстоятельства.

Тем не менее долгое время за пределами изучения восприятия информации оставался медийный фактор, фактор доставки контента, влияния тех каналов или средств связи, с помощью которых человек получает информацию. Как известно, средство само есть сообщение, а поскольку современная информационная среда постепенно становилась всеобъемлюще медийной, состоящей из плотной паутины средств коммуникации, то не учитывать этот фактор в структуре грамотности означает либо искусственно сдер-

<sup>399</sup> Лай Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. М.: Информация для всех, 2006. С. 13.

<sup>400</sup> Информационная грамотность: международные перспективы / Под ред. Х. Лай. М.: МЦБС, 2010. С. 11–12.

живать возможности формирования современных компетенций, либо оказаться в стороне от магистральных путей развития цивилизации.

С появлением новых видов медиа, в особенности массовых медиа – кино и телевидения – возникла потребность и в новой грамотности, связанной с компетенциями в области коммуникации, с особенностями передачи информации с помощью современных средств связи. Этот новый вид грамотности стал обозначаться как *медиаграмотность*.

Увеличение каналов информации, ее массовое распространение и потребление, спонтанное воздействие на психику и сознание человека породили в обществе обеспокоенность по поводу тех непредсказуемых эффектов, которые возникают в результате развития медиа. Одним из первых заговорил о важности медиаграмотности Маршалл Маклюэн как специалист в области воздействия электрических средств коммуникации на человека и общество<sup>401</sup>. Именно он выдвинул идею о необходимости формирования «визуальной грамотности», обеспечивающей адекватное восприятие языка экрана, зрительных образов, которые все сильнее захватывали внимание аудитории. Термины «визуальная грамотность» и «медиаграмотность» стали использоваться как синонимы. М. Маклюэн был уверен в бессмысленности протеста против самого содержания телевизионных программ, так как считал, что зрителям будут показывать то, что они хотят. Он был убежден, что «просвещение – идеальное средство гражданской защиты от побочных последствий средств коммуникаций. Тем не менее западный человек до сих пор не располагает ни образованием, ни необходимым оснащением для того, чтобы встретить новые средства коммуникации на тех условиях, которые они ему ставят»<sup>402</sup>. По верному замечанию Мишеля Сушона (*Michel Souchon*), «в период развития цивилизации, когда общение было устным, школа

---

<sup>401</sup> McLuhan M. The Gutenberg Galaxy. London: Routledge & Kegan Paul, 1967. P. 294.

<sup>402</sup> Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. М.: КАНОН-Пресс-Ц, 2007. С. 220.

учила говорить и слушать, когда появилась письменность – читать и писать, разве не должна она теперь учить смотреть и показывать?»<sup>403</sup>.

Исторически «визуальная грамотность» (*visual literacy*) или «медиаграмотность» (*media literacy*) возникла в США в 1960-х гг. Как подчеркивает А.В. Шариков в одной из первых российских теоретических работ по медиаобразованию, она испытала на себе влияние бихевиористской психологии, эстетических традиций, восходящих к Дж. Дьюи, и достижений североамериканских ученых в области теории информации и теории массовой коммуникации (Г. Лассуэл, М. Маклюэн, К. Шеннон, В. Шрамм и др.)<sup>404</sup>. Сторонники этой концепции исходят из того, что в современном мире человек окружен огромным количеством разнообразных стимулов, которые несут в себе как естественные, так и социокультурные сферы. «Язык письменной и устной речи, музыка и другие звуки, неподвижные и движущиеся изображения, естественные предметы и явления – вот некоторые из этих стимулов, которые воздействуют на человека и которые поэтому должны быть восприняты, поняты и использованы им. Школа же часто довольствуется лишь традиционным обучением чтению и письму, дополненным сравнительно небольшим временем для наблюдений»<sup>405</sup>. Следовательно, школа должна взять на себя задачу обучения детей невербальным способам коммуникации и, в первую очередь их визуальным формам.

Поскольку к середине XX в. все более отчетливо проступали контуры постиндустриального общества с его философией потребления и возможностью управлять массовым сознанием, с огромной, как писал М. Маклюэн, армией профессионалов: рекламных агентов, писателей, сценаристов, художников, режиссеров, дизайнеров, журналистов, которые изо дня в день создают в массовом сознании ощущение неполноты понима-

<sup>403</sup> Сушон М. Образование и средства массовой информации: точки соприкосновения и проблемы // Перспективы. Вопросы образования. 1982. № 3. С. 147.

<sup>404</sup> Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии пед. наук СССР, 1990. С. 8.

<sup>405</sup> Ely D.P. The two worlds of today's learners // Prospects. 1960. Vol. 10. No. 1.

ния происходящего<sup>406</sup>, страх перед скрытым и неконтролируемым воздействием на массовое сознание в различных формах массовой коммуникации диктовал более жесткие формы противодействия.

Поэтому кроме обычной медиаграмотности появился как бы усиленный термин «критическая медиаграмотность», который использовался для более категоричного обозначения оценки влияния СМК на любые общественные явления. Формирование такой грамотности предполагало умение индивида критически мыслить и формулировать отличную от общепринятой собственную позицию.

Термин «медиаграмотность» имеет множество определений. Международная энциклопедия социальных наук констатирует, что медиаграмотность – это свойство человека, обладающего «способностью к восприятию, анализу, оценке и созданию медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире»<sup>407</sup>. Российский исследователь Е.А. Бондаренко определяет медиаграмотность следующим образом: это «умение как понимать и анализировать медиатексты, так и создавать их»<sup>408</sup>. Согласно «Словарю терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности», медиаграмотность – это «умение анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, умение “читать” медиатекст, являющееся результатом медиаобразования»<sup>409</sup>.

Сравнивая многочисленные формулировки медиаграмотности, можно отметить, что все они построены на перечислении определенных компетенций, которыми должен обладать

---

<sup>406</sup> McLuhan M. *The Mechanical Bride: Folklore of Industrial Man*. N. Y.: The Vanguard Press, 1951.

<sup>407</sup> International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences / Eds. N.J. Smelser, P.B. Baltes. Vol. 14. Oxford, 2001. P. 949.

<sup>408</sup> Бондаренко Е.А. Медиаграмотность и информационная культура в современной российской школе // Медиа. Информация. Коммуникация. 2013. № 7. С. 89–93.

<sup>409</sup> Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрогск. гос. пед. ин-та, 2010. С. 64.

медиаграмотный человек. В частности, это совокупность знаний, навыков и умений, которые позволяют людям умело: а) *использовать*, б) *критически оценивать*, в) *создавать сообщения* (медiateксты).

Вице-президент Ассоциации медиаграмотности (Онтарио, Канада) Барри Дункан отмечал, что медиаграмотный ученик критически и осознанно оценивает информацию, полученную с помощью медиа, и сопротивляется медийным манипуляциям.

Обучение медиаграмотности должно предоставить учащимся возможность:

- развивать способности, необходимые для анализа технологий, с помощью которых медиа конструируют реальность;
- получать знания социального, культурного, политического и экономического характера об этих конструкциях и распространяемых ими ценностях;
- совершенствовать возможности оценки и восприятия медиатекстов;
- уметь декодировать медиатексты, чтобы распознать практическую значимость содержащихся в них идей;
- распознавать, анализировать и применять все разнообразие техники для использования и создания медиатекстов;
- осознавать цели и мотивы создателей медиатекстов – экономических, политических, социальных, технологических;
- понимать, что любой человек так или иначе вовлечен в процесс исследования и создания медиатекстов<sup>410</sup>.

Из этого контекста понятно, что медиаграмотность приобретает собственное теоретическое обоснование, которое находится на пересечении журналистики, педагогики, психологии, социологии, экономики, политологии, культурологи, теории массовых коммуникаций.

Мы можем сделать вывод, что исследования в области технологий поиска, получения, хранения информации привели к формированию концепции информационной грамотности. Изучение истории, теории медиа, систем массмедиа и жур-

---

<sup>410</sup> Media Literacy Resource Guide / Ed. by B. Duncan. Toronto: Ministry of Education of Ontario, 1989. P. 7.

налистики обусловили появление медиаграмотности. Данные виды грамотности породили два соответствующих вида деятельности – информационную подготовку и медиаобразование. Долгое время эти два направления существовали параллельно друг другу. У каждого из направлений в процессе дивергенции появился собственный понятийный аппарат, научные школы, индивидуальная методология и технологии реализации.

Согласно исследованию Н.И. Гендиной, проведенному по заказу ЮНЕСКО в 2010 г., в период с 1976 г. по 2010 г. советские, а затем российские справочные издания зафиксировали значительное разнообразие терминов, характеризующих информационную подготовку и медиаобразование. К числу основных терминов сферы медиаобразования автор относит аудиовизуальную грамотность, визуальную грамотность, медиаграмотность, экранную культуру, видеокультуру, киноvideокультуру, визуальную культуру, фотографическую культуру, медиакультуру, медиакомпетентность. Эти термины используются преимущественно в сфере педагогики и образования, частично – в коммуникативистике.

В состав понятий, 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 ходе проведенного анализа автором был сделан вывод, что повышение библиотечно-библиографической грамотности, обучение 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 кино съемки, киноведение, искусствоведение, журналистику, медиапедагогику<sup>411</sup>.

Однако в русле целостного подхода к восприятию информации в медиасреде становится очевидным, что разделение двух видов грамотности – информационной и медийной – представляется избыточным и, более того, искусственным. Информационная грамотность не может быть не медийной, так же как медиаграмотность всегда включает в себя грамотность информационную. Причем расхождения между экспертами в области медиа и информации не носят концептуальный характер. Они разводят исследователей, скорее, по отраслевому принципу: библиотеки и все, что связано с сохранением информации, относится к области информационной грамотности; средства массовой коммуникации и все, что интегрировано в среду массмедиа, так или иначе ассоциируется с медиаграмотностью.

Между тем все труднее становится определить, где заканчивается один вид грамотности и начинается другой. Более того, если учитывать тот факт, что медиа – это далеко не только средства массовой информации и, что особенно важно, медиа и информация есть неразрывно связанные понятия, то становится очевидным, что и информационная подготовка, и медиаобразование – суть один и тот же процесс, а информационная и медиаграмотность – это две стороны одной медали.

Оба вида грамотности направлены на достижение личных, социальных, профессиональных и образовательных целей; субъектами деятельности в равной мере являются библиотекари, педагоги, представители медиаотрасли и другие заинтересованные акторы; объектами воздействия выступают наряду с учащимися образовательных организаций различные группы населения; при этом используются аналогичные

<sup>411</sup> Гендина Н.И. Информационная и медиаграмотность в России: результаты исследования, выполненного по заказу ЮНЕСКО // Медиа. Информация. Коммуникация. URL: <http://mic.org.ru/new/218-informatsionnaya-i-mediagramotnost-v-rossii-rezultaty-issledovaniya-vypolnennogo-po-zakazu-yunesko> (дата обращения: 18.08.2020).

технологии по поиску, оценке и использованию информации, поступающей посредством различных видов медиа. При этом в основе и того, и другого вида грамотности лежат идеи критического мышления, образования в течение всей жизни, права на доступ к информации.

На эту проблему дублирования смыслов обратили внимание эксперты международной организации ЮНЕСКО. Еще в Стратегическом плане Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» на 2008–2013 гг. было отмечено, что информационную грамотность нельзя рассматривать в отрыве от образования в области ИКТ и средств информации и что эти три вида грамотности должны иметь единое название «грамотность в области средств информации»<sup>412</sup>.

Сегодня по инициативе ЮНЕСКО разработан, принят и используется во всем мире термин «*media and information literacy*» (MIL), русский вариант «*медийно-информационная грамотность*» (МИГ).

Концепция медийно-информационной грамотности основывается на всеобщих правах человека, в частности, она исходит из принципов статьи 19 Всеобщей декларации прав человека, где подчеркивается, что «каждый человек имеет право на свободу убеждений и на свободное выражение их; это право включает свободу беспрепятственно придерживаться своих убеждений и свободу искать, получать и распространять информацию и идеи любыми средствами и независимо от государственных границ»<sup>413</sup>.

Исходя из этого принципа, ЮНЕСКО полагает, что медийно-информационная грамотность чрезвычайно важна для предоставления гражданам всех стран мира возможности в полной мере воспользоваться этим основным правом человека с тем, чтобы они могли максимально участвовать в жизни общества и добиваться поставленных целей в профессиональной деятельности и личной жизни. Таким образом,

---

<sup>412</sup> Стратегический план Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» на 2008–2013 годы. М., 2009.

<sup>413</sup> United Nations Human Rights Declaration. Article 19. 1948. URL: <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml> (дата обращения: 10.04.2020).

медийно-информационная грамотность рассматривается как «одно из обязательных условий создания открытых, плюралистических, инклюзивных и партисипативных обществ знания»<sup>414</sup>.

По проблемам разработки инструментального аппарата ЮНЕСКО было проведена серия совещаний, форумов и конференций. В частности, Совещание по внедрению компонентов медийно-информационной грамотности в учебный план подготовки преподавателей (Париж, июнь 2008 г.) завершилось разработкой учебного пособия для учителей, изданного в 2012 г. Как отмечает во введении к программе заместитель Генерального директора ЮНЕСКО по коммуникации и информации Янис Карклиньш (*Jānis Kārklīņš*), данная программа, «во-первых, является новаторской и опирается на современные тенденции конвергенции радио, телевидения, интернета, газет, книг, электронных архивов и библиотек на одну общую платформу, а также впервые представляет единый подход к МИГ; во-вторых, она создана с учетом потребностей педагогов для интеграции в официальную систему их подготовки»<sup>415</sup>.

Авторы предисловия к русскому изданию Н.И.Гендина и С.Г.Корконосенко отмечают, что программа рассчитана на различные уровни и формы обучения. «В точном соответствии с духом и стратегией Программы ЮНЕСКО “Информация для всех” данная учебная программа рассчитана на педагогов начальной и средней школы, колледжей, университетов и проч. Соответственно, для каждого конкретного случая необходимо адаптировать методические рекомендации и материалы к возможностям конкретной категории обучающихся. Однако авторы приложили немало усилий для того, чтобы сделать программу универсальной. Более того, они неоднократно подчеркивают в тексте, что развивать медийную и информа-

<sup>414</sup> Касинская-Буддеберг И. На пути к единому подходу к грамотности: медиа- и информационная грамотность // Медиа- и информационная грамотность в обществах знания / Сост. Е.И. Кузьмин, А.В. Паршакова. М.: МЦБС, 2013. С. 29.

<sup>415</sup> Медиа- и информационная грамотность. Программа обучения педагогов. ЮНЕСКО, 2012. С. 10.

ционную грамотность нужно в течение всей жизни, а не только в годы обучения»<sup>416</sup>.

В 2010 г. в Бангкоке (Таиланд) прошло Совещание международной группы экспертов по проблемам разработки индикаторов медиа- и информационной грамотности, которое было организовано Сектором коммуникации и информации ЮНЕСКО, Институтом статистики ЮНЕСКО и Бюро ЮНЕСКО в Бангкоке. В работе Совещания приняли участие руководители кафедр и деканы факультетов библиотечно-информационных наук и журналистики, руководители исследовательских центров и правительственных программ в сфере медиа- и информационной грамотности, крупных научных и публичных библиотек и других учреждений науки, культуры и образования из Австралии, Аргентины, Бразилии, Великобритании, Египта, Индии, Испании, Канады, Китая, Малайзии, Мексики, Нигерии, России, Сингапура, США, Танзании, Южной Африки, Ямайки.

Важнейшим результатом совещания стали индикаторы медийно-информационной грамотности, нашедшие отражение в «Международной модели индикаторов медиа- и информационной грамотности» («Global Framework on Media and Information Literacy (MIL) Indicators»). Это проект перечня индикаторов медиа- и информационной грамотности включает две группы показателей: а) институциональных, отражающих национальную инфраструктуру, стимулирующую развитие этих видов грамотности; б) личностных, отражающих информационные компетенции, умения и навыки людей.

В 2011 г. Фонд «Современная Польша» («Modern Poland Foundation») начал работу над проектом «Цифровое будущее», который был направлен на создание всеохватывающей системы обучения медийно-информационной грамотности. Основная цель, которую преследовали разработчики проекта, заключалась в том, чтобы от теоретических рассуждений на тему МИГ перейти к практическим действиям. «Для того

---

<sup>416</sup> Медиа- и информационная грамотность. Программа обучения педагогов. ЮНЕСКО, 2012. С. 13.

чтобы избежать случайных и фрагментарных действий интуитивного характера, часто ориентированных на второстепенные факторы, необходимо преобразование абстрактной концепции в конкретную»<sup>417</sup>. Поэтому Фонд «Modern Poland Foundation» в сотрудничестве с экспертами в области медийно-информационной грамотности подготовил методическое пособие под названием «Цифровое будущее. Каталог навыков медиа- и информационной грамотности»<sup>418</sup>.

Каталог представляет собой детализированный свод характеристик, условий и параметров, которые охватывают все возрастные группы учащихся, категории официального обучения и образования на протяжении всей жизни.

Существенным вкладом в осмысление инструментария МИГ стали предложенные польскими экспертами 8 тематических категорий, таких как:

- 1) использование информации;
- 2) отношения в медийной среде;
- 3) язык медиа;
- 4) творческое использование средств коммуникации;
- 5) этика и ценности в информационной и медийной среде;
- 6) безопасность в информационной и медийной среде;
- 7) право в информационной и медийной среде;
- 8) экономические аспекты медиа.

Во многих случаях, признает один из руководителей проекта Ярослав Липшиц, наш выбор был достаточно субъективным, и мы понимаем, что возможно другое деление, в том числе теоретически обоснованное. В ряде случаев это деление является произвольным, так как многие вопросы лежат на стыке данных категорий или присутствуют в нескольких из них. Мы рассматриваем наш «Каталог» как своего рода карту-схему, важнейшей характеристикой которой является ее четкость и понятность. И поэтому мы пришли к заключению, что це-

<sup>417</sup> Липшиц Я. Медиа- и информационная грамотность как качественно новый концепт. Связь с другими видами грамотности // Медиа- и информационная грамотность в обществах знания. М.: МЦБС, 2013. С. 170.

<sup>418</sup> Домбровская А.Ю., Джевецкий П., Липшиц Я. и др. Цифровое будущее. Каталог навыков медиа- и информационной грамотности. М.: МЦБС, 2013.

лесообразно будет обозначить проблемные области, даже если это вызовет необходимость принятия противоречивых решений»<sup>419</sup>.

В июне 2012 г. в России состоялась первая Международная конференция «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания». Она была организована Министерством культуры Российской Федерации, Федеральным агентством по печати и массовым коммуникациям, Комиссией Российской Федерации по дела ЮНЕСКО, Российским комитетом Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и Межрегиональным центром библиотечного сотрудничества при участии ИФЛА, Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании и Секретариата ЮНЕСКО.

Эта конференция внесла большой вклад в теоретическое обоснование интеграции медиа- и информационной грамотности. В принятой на конференции «Московской декларации о медиа- и информационной грамотности» (28 июня 2012 г.) зафиксировано определение понятия, которое в дальнейшем было принято на международном уровне как базовое. Согласно Московской декларации, *«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 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*

---

<sup>419</sup> Литвищ Я. Медиа- и информационная грамотность как качественно новый концепт. Связь с другими видами грамотности // Медиа- и информационная грамотность в обществах знания. М.: МЦБС, 2013. С. 171.

*со всеми видами и типами информационных ресурсов»<sup>420</sup>. Важно отметить, что слияние двух видов грамотности не происходит механически, когда новая структура складывается из старых элементов. Хотя на начальном этапе медийно-информационная грамотность воспринималась именно таким образом. Экспертное сообщество не было готово к подлинной интеграции, поэтому не сразу стали возникать по-настоящему эмерджентные (от англ. «возникать») свойства МИГ. Как заметил директор австралийской компании «Allimar Community Diagnostics» Ральф Каттс (Ralph Catts), «в борьбе двух лагерей происходило “присвоение” МИГ. Но нам нужна интегрированная концепция, а не “победа”. Необходимо было осмыслить МИГ не как две слитые грамотности, а как совершенно новую концепцию, поскольку МИГ предполагает слияние технологий, изменения в образовании, а также последовательные изменения в гражданском обществе»<sup>421</sup>.*

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 медийно-информационности в скором времени возникнет новый процесс расхождения мыслеформ, следствием которого станет формирование принципиально новых компетенций грамотности.

К примеру, потенциал развития МИГ, по Букхорсту<sup>422</sup>, заключается в увеличении в обществе количества «информационно богатых людей» и расширении «информационно богатой медиасреды» за счет сокращения, соответственно, числа «информационно бедных людей» и сужения «информационно бедной медиасреды».

<sup>420</sup> Московская декларация о медиа- и информационной грамотности от 28 июня 2012 г. URL: [http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2012/mil/Moscow\\_Declaration\\_on\\_MIL\\_rus.pdf](http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2012/mil/Moscow_Declaration_on_MIL_rus.pdf) (дата обращения: 30.09.2020).

<sup>421</sup> Catts R. The Search for Indicators of Information Literacy: Lessons for MIL Indicators. URL: <http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2012/mil/Catts.pdf>. 2012. (accessed: 21.04.2020).

<sup>422</sup> Букхорст А. Концепция медиа- и информационной грамотности в обществах знания // Медиа- и информационная грамотность в обществах знания. М.: МЦБС, 2013. С. 39.

При этом автор констатирует, что, к сожалению, в современном обществе разрыв между первыми и вторыми увеличивается.

Перспективы развития медийно-информационной грамотности нам видятся в новом витке дивергенции компетенций. Очевидно, что базовый уровень МИГ (искать, оценивать и производить информацию с помощью любых средств коммуникации) должен быть обеспечен каждому жителю нашей планеты. А далее следует разрабатывать специализированные комплексы компетенций, которые будут обеспечивать граждан в их профессиональной деятельности. Таким образом, будет возникать МИГ для государственных служащих, которые призваны развивать системы открытого правительства; МИГ для журналистов, в чьи функции должны войти медиаобразовательные технологии работы с аудиторией; МИГ для родителей, которые должны иметь представление о том, какие последствия для ребенка могут возникнуть в результате сетевого бродяжничества, и т.д. Пульсирующие процессы дивергенции и конвергенции не прекращаются, порождая все новые концепции и смыслы, которые приводят к новым моделям и конфигурациям.

С учетом описанных процессов на основе эмерджентного свойства медийно-информационной грамотности в России была разработана Российская дорожная карта МИГ<sup>425</sup>, которая представляет собой логически выстроенный комплекс жизненно важных, проблемных вопросов, возникающих в процессе коммуникативного поведения, ответы на которые способствуют формированию искомым медиакомпетенций.

Российская дорожная карта МИГ состоит из трех блоков и девяти шагов, сформулированных в соответствии с когнитивными особенностями коммуникативного действия. Каждый шаг раскрывается через набор актуальных медиакомпетенций, соответствующих тем задачам, которые стоят перед человеком в процессе его функционирования в медиапространстве. Наглядно Российская дорожная карта МИГ выглядит следующим образом (табл. 3).

---

<sup>425</sup> В разработке Российской дорожной карты МИГ также принимала участие программный специалист Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании Татьяна Мурована.



Таблица 3

Карта компетенций, входящих в понятие «медийно-информационная грамотность».  
Российская дорожная карта МИГ

<p><b>МОДУЛЬ 1</b> <b>«Поиск и обработка информации»</b></p>	<p><b>МОДУЛЬ 2</b> <b>«Анализ и оценка каналов поступления и качества информации»</b></p>	<p><b>МОДУЛЬ 3</b> <b>«Грамотное и безопасное использование и производство информации»</b></p>
<p><b>Шаг 1. «Что, зачем и почему мне нужно?»</b> <i>Компетенция 1.1</i> Способен оценивать, конкретизировать и управлять своими информационными потребностями. <i>Компетенция 1.2</i> Имеет представление о проблемах получения доступа к информации, содержания и формах информационного запроса.</p>	<p><b>Шаг 4. «Что это значит?»</b> <i>Компетенция 4.1</i> Имеет целостное представление о медиа, их разнообразии и специфике. <i>Компетенция 4.2</i> Способен распознавать жанры, стили, форматы медиатекстов. <i>Компетенция 4.3</i> Имеет представление о медиапространстве и процессах, которые в нем происходят; способен учитывать эти процессы в своей индивидуальной и профессиональной деятельности.</p>	<p><b>Шаг 7. «Что я создаю?»</b> <i>Компетенция 7.1</i> Способен создавать собственные информационные объекты (реферирование, аннотирование, цитирование, аналитические обзоры, статьи, тексты для социальных сетей и т.д.). <i>Компетенция 7.2</i> Способен создавать качественные мультимедийные продукты в различных форматах с учетом специфики аудитории и других требований информационной среды.</p>
<p><b>Шаг 2. «Где и как это получить?»</b> <i>Компетенция 2.1</i> Знает и использует разнообразные источники и каналы распространения информации.</p>	<p><b>Шаг 5. «Какого это качества?»</b> <i>Компетенция 5.1</i> Способен критически оценивать полученную информацию, отличать качественную от некачественной (целостность, актуальность,</p>	<p><b>Шаг 8. «Что я с этим делаю?»</b> <i>Компетенция 8.1</i> Владеет набором средств и способов распространения информации в информационной среде в соответствии с правовыми и этическими нормами.</p>

<p><i>Компетенция 2.2</i> Способен отличать значимые характеристики и специфику источников информации.</p> <p><i>Компетенция 2.3</i> Владеет современными технологиями и инструментами поиска и получения информации.</p>	<p>достоверность, простота и эффективность), владение навыками верификации информации.</p> <p><i>Компетенция 5.2</i> Имеет общее представление о глобальных проблемах и интересах международных групп влияния и умеет учитывать их при работе в медиасреде.</p>	<p><b>Шаг 3. «Как с этим работать?»</b> <i>Компетенция 3.1</i> Способен классифицировать и систематизировать полученную информацию, сортировать на краткосрочную и долгосрочную, по тематике, формату, функциональной принадлежности.</p>
<p><i>Компетенция 8.2</i> Способен координировать работу медиасообществ в социальных сетях, на других информационных ресурсах, в иных медиасредах.</p>	<p><b>Шаг 6. «Как это влияет на жизнь?»</b> <i>Компетенция 6.1</i> Способен распознавать истинные цели создателя контента, технологии информационного воздействия различных групп людей и объединений, преследующих собственные интересы.</p>	<p><b>Шаг 9. «Что может произойти потом?»</b> <i>Компетенция 9.1</i> Способен формировать виртуальный образ личности и корпоративного бренда, соблюдая необходимые этические и правовые нормы и правила.</p>
<p><i>Компетенция 9.2</i> Способен обеспечивать личную и социальную медиабезопасность и противодействовать негативному контенту.</p> <p><i>Компетенция 9.3</i> Способен прогнозировать последствия медиаповедения участников информационных отношений.</p>	<p><i>Компетенция 6.2</i> Способен контролировать свое медиаповедение и соблюдать информационную гигиену.</p>	<p><i>Компетенция 3.2</i> Способен кодировать и структурировать информационные материалы, готовить их к работе на основе правовых и этических норм.</p> <p><i>Компетенция 3.3.</i> Способен сознательно и самостоятельно ограничивать число источников и каналов распространения информации до оптимального количества.</p>

На основе данной разработки в нашей стране созданы образовательные программы для подготовки профессиональных журналистов, цифровых кураторов, преподавателей вузов, педагогов школ и системы дополнительного образования, методистов, библиотекарей, а также студентов-бакалавров и магистрантов различных направлений подготовки. Данная разработка используется специалистами в области медиаобразования в процессе формирования современных региональных моделей медиаобразования, для проведения тестирования участников образовательного процесса и определения уровня медийно-информационной грамотности и т.д.

## ГЛАВА 4

### ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

*– Что необходимо сделать, чтобы медиаобразование стало неотъемлемой частью системы образования?*

– Надо сделать многое, но главное – самим специалистам медиаобразования разобраться в предметной области и структуре медиаобразования, разработать образовательные стандарты и учебные пособия, необходимые для обучения. За них эту работу делать никто не будет.

*– Но это технические моменты организации процесса. Возможно, необходимо что-то еще?*

– Еще нужны мудрость, государственный ум, свобода принятия решений и собственная медиаграмотность тех, кто эти решения принимает.

#### 4.1. РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСНОЙ МОДЕЛИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ: КВАНТОВО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В настоящее время активному внедрению медиаобразования препятствует множество проблем, требующих незамедлительного решения. Среди наиболее актуальных можно выделить отсутствие единой, утвержденной на государственном уровне концепции медиаобразования и, как следствие, специальных образовательных стандартов, регламентирующих эту деятельность. Следует отметить, что споры вокруг стандартизации медиаобразования ведутся постоянно. Позиции специалистов в этой области неоднозначны: от полного неприятия регламентации творческих профессий<sup>424</sup>

<sup>424</sup> Балдицын В. Стандарты для нестандартных // Журналист. 2014. № 4. С. 71–73; Райбман Н. Минкомсвязи против обязательных профессиональных стандартов для СМИ // Ведомости. 2014. 3 дек. URL: <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2014/12/03/minkomsvyaz-priostanavlivaet-soglasovanie-profstandartov> (дата обращения: 03.12.14); Панова Е.Ю. Креативность в профессиональном журналистском образовании: вызовы эпохи vs стандарты // Вестн. Челябинск. гос. ун-та. 2017. № 11 (407). Филологические науки. Вып. 109. С. 43–47.

до профессионального обсуждения проблем преподавания медиаспециальностей<sup>425</sup>.

Кроме того, в медиасфере наблюдается дефицит высоко-профессиональных кадров (у большинства участников высшее профессиональное медиаобразование либо отсутствует, либо не является профильным). Следует обратить внимание также на отсутствие отлаженной системы подготовки, непрерывного образования и повышения квалификации педагогических кадров для реализации учебных программ медиаобразовательного профиля, а также четкой системы аттестации соответствующих специалистов. Если для работников медиасферы такой системой «самоаттестации» может в какой-то степени служить публикуемость, цитируемость и читаемость медийного материала, то в отношении педагогических кадров в области медиаобразования такая экспертиза отсутствует.

Современное образование в условиях глобального развития средств коммуникации не успевает вовремя реагировать на новые потребности рынка труда. В особенности это стало очевидно в результате одномоментного перехода на дистанционное обучение в ситуации стремительного распространения вируса COVID-19, когда система образования оказалась не готова к подобной трансформации ни технически, ни содержательно, ни методически, ни психологически. Классическая система профессионального образования не способна быстро адаптироваться к постоянно меняющимся обстоятельствам. В таких условиях актуализируется потребность в медиаобразовании как одном из наиболее универсальных инструментов подготовки личности к жизни в меняющемся мире. Сегодня

<sup>425</sup> Башмакова Н.И. Проблема медиаобразования в современном мире // Инновационные технологии в медиаобразовании: Сб. мат.-лов II Междунар. науч.-практ. конф. СПб.: С.-Петербургск. гос. ин-т кино и телевидения, 2018. С. 191–193; Скибина О.М. Медиаобразование сегодня: основные проблемы в контексте современного информационного общества // Журнал педагогических исследований. 2018. Т. 3. № 5. С. 5–13; Владимирова Т.Н. Медиаобразование и актуальные проблемы современной педагогики // Мир образования – образование в мире. 2019. № 1 (73). С. 36–40; Шайкина Е.А. Проблема медиаобразования в современном мире // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: Сб. трудов II Всероссийск. науч.-практ. конф. Симферополь: Ариал, 2020. С. 430–437 и др.

назрела острая необходимость формирования медиаобразовательной модели, последовательно реализующей педагогические задачи на разных этапах развития личности.

Проблема в том, что концептуальными особенностями медиаобразования, в отличие от многих других образовательных направлений, являются мировоззренческая, творческая и этическая составляющие, плохо поддающиеся формализации, строгому контролю, регламентации. В этой связи было бы нецелесообразно свести все медиаобразование к ряду стандартизированных программ. Современным потребностям общества в наибольшей мере отвечает комплексная модель, органично сочетающая в себе элементы практико-утилитарной, социокультурной и воспитательно-этической моделей, с учетом постулатов теории самоорганизующихся систем. Следует подчеркнуть, что именно в области медиасферы особенно важно уйти от строгой формализации. На наш взгляд, данной задаче максимально соответствует синергетический подход – относительно новое направление современной педагогики.

Сам термин «синергетика» (от греч. «*synergeia*» – содружество, сотрудничество, совместное действие, согласованность) был введен в научный оборот немецким физиком-теоретиком Германом Хакеном (*Hermann Haken*) еще на рубеже 1960–1970-х гг. В 1980-х гг. вышел ряд его фундаментальных работ в данном направлении, получивших известность и общественное признание<sup>426</sup>. Практически одновременно с ним появились и работы бельгийского физика российского происхождения И.Р. Пригожина<sup>427</sup>, также оказавшие огромное влияние на развитие всей современной науки.

Почти сразу же после опубликования данных трудов синергетический подход завоевал популярность, став универсальной методологической парадигмой во всех областях знания, изучающих любые сложные системы. Не обошел данный подход и педагогическую науку. Уже с начала 1990-х гг. в отечественной

<sup>426</sup> Хакен Г. Синергетика. М.: Мир, 1980; Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. М.: Мир, 1985.

<sup>427</sup> Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986.

педагогике появились первые работы, посвященные этому направлению<sup>428</sup>.

Также были сделаны единичные и фрагментарные попытки применить его к системе медиаобразования, однако авторы в рамках такого рода работ, опубликованных в периодических изданиях, охватывали, как правило, лишь ту или иную область знаний. Так, например, Г.Ю. Франко исследует возможности приложения принципов синергетики к процессу реализации целей элективного медиакурса «Кино и отечественная культура», предназначенного для старшеклассников, рассматривая, таким образом, обучение лишь в рамках дополнительного образования для учащихся школ на примере одной образовательной программы<sup>429</sup>. Несмотря на ценность таких исследований представляется, что потенциал синергетического подхода к медиаобразованию может быть гораздо шире.

В этом плане справедливо высказывание одной из основательниц синергетического подхода в педагогике Е.Н. Князевой, заметившей, что «обучение – это не передача знаний как эстафетной палочки от одного человека к другому, но создание условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самим обучающимся, его активное и продуктивное творчество. Это – нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солидарного образовательного приключения, попадания <...>. Учитель не просто задает вопросы, на которые заранее знает ответ, хотя это и имеет место на начальных стадиях обучения. Он ставит проблемы так, чтобы начать совместное исследование, чтобы ученик удивился тайнам бытия, понял неисчерпаемость познания мира и приобретал не столько “знаю что”, сколько “знаю как” (know

<sup>428</sup> Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика: начала нелинейного мышления // *Общественные науки и современность*. 1993. № 2. С. 38–47; Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как средство интеграции естественно-научного и гуманитарного образования // *Высшее образование в России*. 1994. № 4. С. 31–36; Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики // *Магистр*. 1997. С. 32–41; Шаронин Ю.В. Синергетика в управлении учреждениями образования // *Высшее образование*. 1999. № 4. С. 14–18.

<sup>429</sup> Франко Г.Ю. Поиск смысла и идеалов бытия // *Перспективы науки и образования*. 2014. № 5 (11). С. 65–72.

how)»<sup>430</sup>. В данном высказывании кроется высокий потенциал для развития моделей медиаобразования.

Заметим, что синергетика рассматривает педагогический процесс через механизмы самоорганизации, исследуя его как целостную саморазвивающуюся систему, каждый из участников которой заинтересован в продуктивной коммуникации. Эта система открыта для взаимодействия с внешним миром, поглощая, впитывая, перерабатывая его, преобразуя получаемую извне информацию в стройную систему умений и навыков. В процессе изменения ученика изменяется и сам учитель. Постепенно система «обучающий – обучающийся», накапливая изменения на микроуровне, начинает преобразовать окружающую действительность. При этом линейная модель «учитель → ученик» («преподаватель → студент») преобразуется в нелинейную «обучающий ↔ обучающийся ↔ формирующаяся реальность».

Следует пояснить, что под «формирующейся реальностью» мы понимаем внешнюю и внутреннюю среду, ту действительность, которая создается при взаимодействии и в процессе двух указанных ключевых участников образовательного процесса. В этом заключается одна из основных идей синергетики, которая проявляется как «совместное действие многих подсистем, в результате которого на макроскопическом уровне возникает структура и соответствующее функционирование»<sup>431</sup>.

На наш взгляд, данный подход в максимальной степени отображает глубинную сущность самого медиаобразования как образования коммуникационного, построенного на нелинейном взаимодействии субъектов образования. Данный подход вбирает в себя описанные нами ранее постулаты об открытости системы медиаобразования, ее активной позиции в окружающей среде, свойствах диалогичности и субъектности.

Говоря об эффективной модели преподавания, следует отметить еще одну особенность системы «обучающий ↔

<sup>430</sup> Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как средство интеграции естественно-научного и гуманитарного образования // Высшее образование в России. 1994. № 4. С. 31–36.

<sup>431</sup> Хакен Г. Можем ли мы применять синергетику в науках о человеке? // Синергетика и психология. Тексты. Вып. 2. Социальные процессы. М., 2000. С. 12.



обучающийся ↔ формирующаяся реальность», также экстраполируемую нами из физики.

Здесь речь пойдет о некотором свойстве единицы поля/вещества, именуемого «квант», которое может находиться одновременно в двух состояниях – материальной частицы и волны. При этом на то, какие именно свойства проявит частица – вещества или поля, в немалой степени влияет сам наблюдатель ее состояния. Этот эффект, вызвавший невероятный интерес среди ученых и широкой общественности, в квантовой физике получил название «эффект наблюдателя». При этом под наблюдателем понимается как реальный, так и воображаемый субъект, а также измерительный прибор. Суть эффекта заключается в том, что в каждый момент своего наблюдения мы создаем собственную реальность, адекватную нашему восприятию. Именно наблюдатель формирует окружающую действительность непрерывно. Причем до момента наблюдения частицы вещества имеют множество вариантов существования, но как только в этот процесс вмешивается наблюдатель, система выбирает определенный параметр, квантовые единицы вещества закрепляются в реальности и приобретают нужные нам очертания.

Игнорирование этого эффекта приводит к существенным ошибкам и заблуждениям в исследованиях коммуникативного акта как акта социально обусловленного взаимодействия, к представлению о поведении личности как о некоем идеальном явлении, существующем в изолированном пространстве. Подобного рода заблуждениями изобилует научный дискурс медиаобразования.

К слову сказать, метод включенного наблюдения в процессе исследования отражает описанный эффект квантовой физики. Следует отметить, что основатели квантовой физики Н. Бор, М. Борн и В. Гейзенберг в качестве основного постулата отрицали существование «независимого наблюдателя», справедливо полагая, что «самонаблюдение изменяет ход событий <...>. Именно действия экспериментатора, который конструирует прибор, определяют существенные черты наблюдателя»<sup>432</sup>.

<sup>432</sup> Борн М. Физика в жизни моего поколения. М.: Изд-во иностр. лит., 1963. С. 92.

Позволим себе допустить, что это утверждение перекликается с идеей Маршалла Маклюэна «The medium is the message». Смысл сообщения определяется не столько содержанием, сколько формой передачи информации, выбор средства коммуникации влияет на смысл передаваемого сообщения. Человек как медиа, воспринимающий информацию, непременно влияет на смысл передаваемого сообщения.

Отнесемся и к более ранним источникам, которые говорят о том же. Известно изречение древнегреческого философа Протагора (в передаче Секста Эмпирика), которое в обычном переводе гласит: «Человек есть мера всех вещей, сущих – что они существуют, несущих – что они не существуют»<sup>433</sup>. По этому поводу М. Хайдеггер рассуждает: «Не понимает ли он (Протагор) это примерно так: каким каждый раз всё кажется мне, такого вида оно для меня (также) и есть, а каким тебе, таково оно опять и для тебя? Человек же – это ты, равно как и я? Тем самым мы получаем почти буквальное свидетельство того, что <...> сущее как таковое определяется мерой определяемого таким путем человека и что соответственно истина о сущем <...> отмеряется и измеряется через “ego”»<sup>434</sup>. В контексте глобальных трансформаций современного медиапространства и в соответствии с предлагаемой нами концепцией каждый участник медиапространства одновременно является по отношению к другим его участникам и обучающим, и обучающимся, и создателем медиапродуктов, и их потребителем. При этом непрерывно все участники своим «наблюдением» (созданием медиаконтента, его критикой, комментированием, работой блогеров, профессиональных журналистов, рекламных менеджеров, спичрайтеров, сценаристов, фотографов, графических дизайнеров, медиаактивистов, музыкантов, художников и т.д.) расширяют медиапространство, участвуя таким образом в непрерывном процессе формирования системы массового медиаобразования. Смена ролей «наблюдателя»

<sup>433</sup> Цит. по: Хайдеггер М. *Время и бытие* (статьи и выступления). М.: Республика, 1993. С. 115.

<sup>434</sup> Хайдеггер М. *Европейский нигилизм* // *Время и бытие* (статьи и выступления). М.: Республика, 1993. С. 115.

и «наблюдаемого» в их взаимосвязи и взаимодействии создает в системе медиаобразования квантово-синергетический эффект, позволяющий по-новому взглянуть и на степень сложности медиаобразования как открытой многоуровневой самоорганизующейся структуры, и на коммуникативную природу медиаобразовательных технологий, и на целостность системы медиаобразования с точки зрения активности обучающего и обучающегося, и на включенность в эту систему окружающей среды. Описанному явлению предлагаем дать условное наименование – «квантовое медиаобразование», а рекомендуемую к внедрению модель мы обозначили как «квантово-синергетическую модель медиаобразования».

Использование понятия «квант» применительно к нашей концепции медиаобразования обусловлено еще и тем, что мы предлагаем применить «квантовый» метод обучения, когда весь сложно представляемый объем знаний и навыков сферы медиаобразования делится на минимальные единицы – кванты (от лат. *quantum* – сколько) как неделимые части какой-либо величины, порции чего-либо. В физике довольно широко используется термин «квантование», когда происходит переход от классического описания системы к квантовому. Мы можем использовать этот термин при делении всего колоссального объема знаний в сфере медиа, информации, коммуникации на минимальные элементы, доступные для освоения. По такому принципу уже построены некоторые цифровые ресурсы по медиаграмотности (Media Navigator<sup>435</sup>).

В этом смысле следует подчеркнуть, что предлагаемый подход существенно отличается от классического, где обучение происходит линейно, когда преподаватель последовательно передает и контролирует знания своих учеников, а не наоборот, и не одновременно. При этом, как отмечает В.П. Терин, «технологии коммуникации по принципу электронной одновременности предполагают непосредственную и незамед-

<sup>435</sup> Международная лаборатория медиаграмотности. URL: <https://medianavigator.org/> (дата обращения: 12.07.2020).

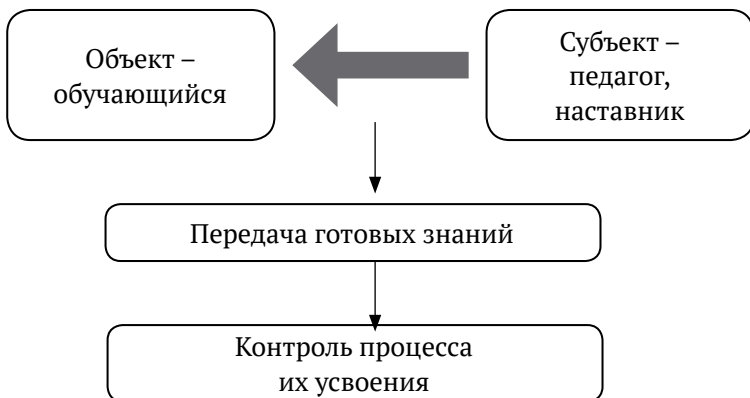
лительную вовлеченность множества людей в совместное действие»<sup>436</sup>. Этот способ коммуникации формирует новое – сетевое мышление, где слабо работают традиционные вертикально ориентированные системы управления.

Квантово-синергетическая модель медиаобразования основана также на теории всеобщих медиа, где медиа – это та окружающая среда, которая связывает людей между собой, способствует смене ролей от обучающего к обучаемому, от производителя контента к его потребителю, от наблюдателя к наблюдаемому. Это то, что находится между субъектами взаимодействия и влияет на формы и репрезентации.

Для сравнения традиционную систему образования и предлагаемую квантово-синергетическую модель изобразим схематически (схема 1 и 2 соответственно).

*Схема 1*

**Объекты и субъекты «линейного» педагогического процесса:  
классическая модель обучения**



<sup>436</sup> Терин В.П. Кто кого? – или одновременность и последовательность как проблема межкультурной коммуникации в электронном окружении // Медиа. Информация. Коммуникация. 2013. № 5. С. 24–26. URL: [http://mic.org.ru/vyp/5-nomer-2013/kto-kogo-ili-odnovremennost-i-posledovatelnost-kak-problema-mezhkulturnoy-kommunikatsii-v-elektronnoy-sphre\\_id=51410](http://mic.org.ru/vyp/5-nomer-2013/kto-kogo-ili-odnovremennost-i-posledovatelnost-kak-problema-mezhkulturnoy-kommunikatsii-v-elektronnoy-sphre_id=51410) (дата обращения: 12.07.2020).

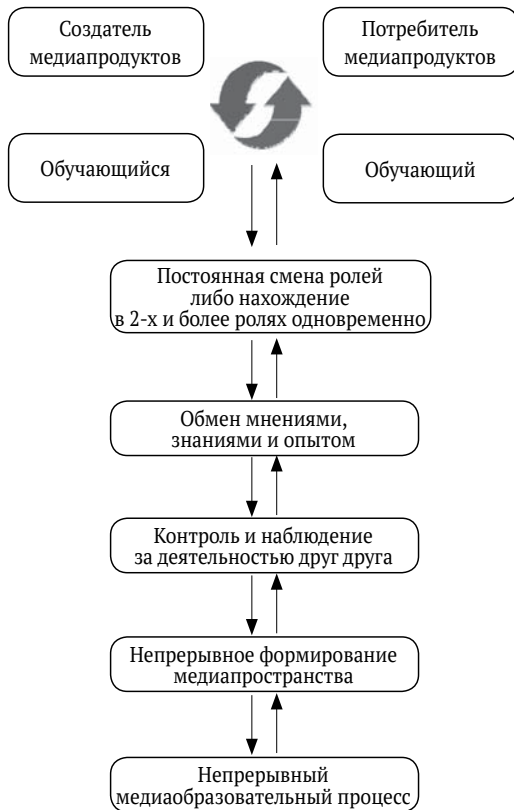
Как видно, схема 1 не отражает особенностей и потребностей медиаобразования. Его суть нельзя сводить к простой передаче знаний и навыков от педагога к тому, кто учится.

Медиаобразование, как образование о средствах коммуникации, является творческим процессом, непрерывным во времени и открытым в пространстве. Оно должно включать в себя как формирование навыков работы с медиапродуктами (их производство и продвижение), так и сам воспитательный процесс, этику социальной коммуникации, формирование нравственных принципов человека. Педагогическая компонента данного процесса по своей сути переходит от простого «учительства» к «наставничеству», сопровождению, когда обучающийся не только получает сухие факты и механически овладевает навыками и умениями, но впитывает в себя взгляды, убеждения, нравственные установки и моральные принципы своего педагога, пропускает их через себя, отсеивая то, что не созвучно его внутреннему состоянию, принимая, перерабатывая, развивая то, что он считает приемлемым, отвергая то, что противоречит его внутренним убеждениям. Модель квантово-синергетического медиаобразования предполагает наличие чрезвычайно высоких личных качеств педагога.

При этом и сам обучающий непрерывно учится у обучающегося. Последний в таком случае выступает уже обучающим по отношению к первому (своими запросами, критикой, комментариями, иными формами взаимодействия). А образовательное пространство превращается в творческую лабораторию, где в режиме реального времени рождаются новые формы взаимодействия учителя и ученика, меняются роли и статусы, возникают новые идеи, совместно добываются новые знания, которые «квантуются» в зависимости от поставленной задачи.

В связи с изложенным выше, основываясь на описанном подходе, сформулируем новую модель медиаобразования (схема 2).

Схема 2

**Предлагаемая авторская квантово-синергетическая модель медиаобразования**

Как видно из схемы 2, предлагаемая модель медиаобразования представляет собой целостную систему, включающую в себя несколько подсистем: «обучающий» ↔ «обучающийся» ↔ «создатель медиапродуктов» ↔ «потребитель медиапродуктов». При этом все четыре категории участников медиаобразовательного процесса оказывают друг на друга взаимное влияние. Кроме того, данные категории не являются константой. Постоянная трансформация уровня знаний и умений характерна для всех. В таких условиях,

как уже отмечалось, непрерывно трансформируется и само медиапространство, равно как и вся медиаобразовательная среда.

Открытость процесса медиаобразования обеспечивается максимально развернутым к окружающей среде способом получения информации, активизацией всех видов медиа, с помощью которых эта информация проникает в круговорот медиаобразовательного процесса.

Исходя из этого, медиапроцессы можно рассматривать в качестве непрерывного коммуникационного потока: обучающий – обучающийся – создатель медиапродукта – потребитель медиапродукта и т.д. При этом смена ролей может происходить в любое время, любом порядке и очередности. Кроме того, каждый участник данной системы может находиться сразу в нескольких ролях одновременно, получая личный опыт и знания в зависимости от «точки наблюдения», как это происходит в квантовом процессе, предполагающем влияние на состояние системы «стороннего наблюдателя». Методологическая значимость синергетического подхода для системы медиаобразования проявляется в том, что он раскрывает основные принципы функционирования, становления и саморазвития сложных нелинейных систем, к которым, безусловно, относится система воспитания и обучения личности. К такого рода принципам синергетика относит: *нелинейность, неравновесность, наличие бифуркаций и спонтанных флуктуаций, динамическую иерархичность, самоорганизацию, открытость, кооперацию элементов системы*<sup>437</sup>.

Действительно, все эти принципы применимы к системе медиаобразования в полной мере. Сложно отрицать его *нелинейность*, проявляющуюся в структуре взаимосвязей внутри самой системы. Характерна для медиаобразования и *динамическая иерархичность*. Как уже было подчеркнуто, связи соподчинения в предложенной схеме носят нелинейный характер, каждый ее участник подвергается в той или иной степени воздействию со стороны других участников, а также факторов окружающей среды, меняющих иерархические связи извне.

<sup>437</sup> Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986.

Принцип динамической иерархичности проявляется здесь и в том, что, с одной стороны, отношения «обучающий – обучающийся», если они протекают в рамках традиционного образования (в государственном образовательном учреждении), достаточно строго регламентируются рамками преподаваемых учебных программ и принятых правил. С другой стороны, они в значительной степени не формальны, предполагают живое общение, двусторонний обмен мнениями, предпочтениями, знаниями, творческими идеями и опытом. Особенно это характерно для ситуаций, когда медиаобразовательные блоки выносятся за рамки государственных учебных учреждений: проводятся в детско-юношеских центрах, клубах по интересам, секциях, творческих студиях и т.д. Кроме того, в настоящее время разработаны и функционируют некоторые учебные интернет-порталы, разработчики и авторы которых предлагают всем желающим пройти те или иные курсы, построенные в форме вебинаров, тестовых уроков, интерактивных заданий, квестов и игр (сайты, посвященные изучению киноиндустрии, кинематографического искусства, медиаатритики и др.). Обучение в таком формате, как правило, носит элементы неформального, слабо регламентированного характера.

Помимо прочего, здесь следует отметить и то, что сама энергетика исходит из постулата о том, что эволюция окружающего мира (реальности) происходит по нелинейным законам. В широком смысле данная идея может быть выражена в альтернативности и многовариантности выбора. В медиаобразовательной среде многовариантность может обозначать создание комфортных условий для такого выбора, предоставление каждому участнику медиаобразовательного процесса шанса индивидуального продвижения к личной медийной грамотности и успеху, стимулирование самостоятельности в принятии ответственных решений.

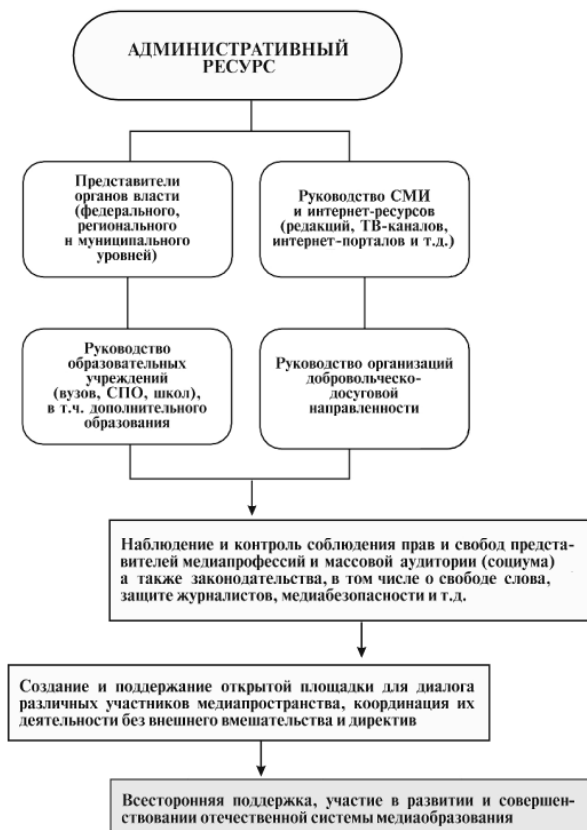
В этом плане механизмы самоуправления данной системой должны содействовать ее оптимальной реализации и развитию (с ее подсистемами: «обучающий – обучающийся – создатель медиапродуктов – потребитель медиапродуктов»), сводя директивные технологии и методы управления к необходимому



минимуму. Для наглядности роль и функции административно-го ресурса в рамках обозначенного подхода отображены в виде схемы 3.

Схема 3

**Роль административного ресурса в формировании системы  
отечественного медиаобразования  
в рамках квантово-синергетической модели**



Как видно из схемы 3, представители органов власти, учредители, руководство СМИ, ректоры вузов, руководители других

учебных и досуговых организаций, создатели интернет-порталов должны объединиться в общих усилиях, нацеленных на создание оптимально комфортной среды для взаимодействия субъектов медиаобразовательного процесса, способствуя их самоорганизации и эффективному развитию в направлении повышения общего уровня медиаграмотности, медиакультуры, формирования гражданской ответственности и гуманистических идеалов и ценностей.

Продолжая анализ предложенного подхода, следует перейти к рассмотрению еще одного принципа квантово-синергетической модели медиаобразования – *неравновесности системы*. При этом следует пояснить, что сама цель медиаобразовательного процесса предполагает непрерывное развитие, не ограниченное во времени и пространстве. Причем одновременно с обучающимся, впитывающим новые знания и навыки, по принципу обратной связи происходит развитие и его наставника (обучающего).

Это развитие не является равномерным. Оно имеет отклонения как случайного характера, не несущие за собой существенных изменений системы – флуктуации (периодическое снижение и повышение интереса обучающегося к предмету изучения, болезнь, личные проблемы и т.д.), так и отклонения, существенно меняющие направление развития всей системы. Как правило, в таких точках система может пойти разными путями. Их называют точки бифуркации. Для образования ярким примером таких бифуркаций служат этапы образовательных программ, на которых проводится аттестация обучающихся, где в зависимости от итогов процесс обучения может быть либо продолжен, либо прекращен, либо может перейти в самостоятельную практическую или научно-исследовательскую деятельность.

О роли личности в образовательном процессе как о *самоорганизующейся* системе довольно точное высказывание находим в работе Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмова: «Образование – это самоорганизация человека как целостной, упорядоченной системы, коэволюционирующей с идеалами культуры и соотнесенной с образами современного мира <...>. Сама возможность обучения означает существенное преимущество человеческого

существа в достижении того, для чего в ходе обычной дарвиновской эволюции потребовались бы тысячелетия неопределенных мутационных изменений»<sup>438</sup>.

*Открытость* системы медиаобразования проявляется в ее тесном взаимодействии с окружающей средой, и в частности – с интернет-пространством, объединяющим в себе профессиональных и непрофессиональных авторов (блогеров, журналистов, ведущих групп, страниц в социальных сетях), а также иных пользователей интернета. Как уже подчеркивалось, в рамках предлагаемой концепции обучающие и обучающиеся попеременно либо одновременно становятся создателями медиапродуктов и их активными потребителями (пользователями), рассматривая их с позиций критического мышления, эстетического и нравственного восприятия. При этом открытость окружающему миру, как нигде в другой области образования присуща именно медиасфере как пространству коммуникации и самовыражения.

Завершая обзор принципов синергетики, также заметим, что для системы медиаобразования крайне важна *кооперация*. Вовлечение обучающегося и педагога в синхронную деятельность по достижению общей цели, где каждый участник стремится дополнить и усилить другого, повышает эффективность обучения многократно.

При этом, как и все педагогические модели, предлагаемая квантово-синергетическая модель медиаобразования должна раскрываться в целях, задачах, области применения и в содержании образовательных программ.

#### 4.2. СОДЕРЖАНИЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ: ЗНАЧЕНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА

На современном этапе развития медиаобразования ученые (А.В. Федоров, И.В. Чельшева, Л.В. Левицкая и др.) предлагают методические разработки, образовательные программы, ко-

<sup>438</sup> Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как средство интеграции естественно-научного и гуманитарного образования // Высшее образование в России. 1994. № 4. С. 31–36.

торые рассчитаны на ту или иную, в зависимости от возраста и уровня подготовки, категорию обучающихся<sup>439</sup>. Так, например, И.В. Чельшева рассматривает медиаобразовательный модуль с точки зрения возможности его реализации в процессе подготовки учеников младшей школы<sup>440</sup>. В других трудах исследователя, в том числе в соавторстве с А.В. Федоровым, данный компонент рассмотрен уже в его приложении к программам для студентов магистратуры<sup>441</sup>.

В некоторых работах особый акцент делается на развитии отдельных качеств личности и компетенций в рамках медиаобразовательной среды. Например, ряд исследователей затрагивают вопросы развития критического мышления<sup>442</sup>, творческих способностей<sup>443</sup>, общей медиакультуры<sup>444</sup>.

Однако несмотря на безусловные достоинства выделенных трудов, следует обратить внимание на то, что исследования

<sup>439</sup> *Левицкая Л.В., Журкина А.С.* Формирование критического мышления у младших школьников в медиаобразовательной среде // Казанский педагогический журнал. 2019. № 3 (134). С. 114–118; *Машарова Т.В., Кузьмина М.В.* Региональная программа медиаобразования школьников: цели стратегические и тактические // Народное образование. 2014. № 1 (1434). С. 149–155; *Федоров А.В.* Программа учебного курса «Теория медиа и медиаобразования» // Медиаобразование. 2005. № 4. С. 78–87; *Фоминова М.А.* Программа учебного курса «Медиаобразование в системе работы учителя мировой художественной культуры» // Медиаобразование. 2007. № 4. С. 68–82; *Хасьянов В.Б.* Реализация программы теологического медиаобразования в православном лагере (2010–2013 гг.) // Глобальный научный потенциал. 2014. № 5 (38). С. 14–16 и др.

<sup>440</sup> *Чельшева И.В.* Программа медиаобразовательного курса «Медиаобразование младших школьников» // Медиаобразование. 2012. № 2. С. 89–94.

<sup>441</sup> *Чельшева И.В.* Новые образовательные стандарты и перспективы медиаобразования в магистратуре «Организация работы с молодежью» (на примере исследовательских проектов) // Медиаобразование. 2017. № 1. С. 119–151; *Федоров А.В., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В.* Медиаобразовательный компонент в реализации магистерских программ: Учеб. пособие / Под ред. А.В. Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрогск. ин-та им. А.П. Чехова, 2015.

<sup>442</sup> *Анзина Т.И., Рожина Е.Ю., Селиванова И.В.* К вопросу о медиаконтенте и развитии критического мышления // Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русского языков: Сб. науч. тр. по мат-лам I Междунар. науч.-практ. конф. Н. Новгород: Изд-во Плесканиук Т.Н., 2017. С. 4–12; *Левицкая Л.В., Журкина А.С.* Формирование критического мышления у младших школьников в медиаобразовательной среде // Казанский педагогический журнал. 2019. № 3 (134). С. 114–118.

<sup>443</sup> *Ефанов А.А.* Творчество на базе техники // Трансформация медиасреды в XXI веке: Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. М.: Изд-во Российской. гос. гуманитарн. ун-та, 2019. С. 43–49; *Хилько Н.Ф.* Педагогика и методика кино-, фото- и видеотворчества: Учеб. пособие. Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2012.

<sup>444</sup> *Ильковская И.М., Шанин С.В.* Формирование медиакультуры педагога как необходимое условие обеспечения качества образования // Вестн. Саратовск. областного ин-та развития образования. 2015. № 1. С. 137–141.

подобного рода в большинстве своем раскрыты с позиции педагогической науки.

Между тем одна из характерных черт современного медиаобразования заключается в том, что оно ищет свои методологические основания в широком диапазоне гуманитарных наук – языкознании, литературоведении, культурологии. Это вызвано тем, что средства коммуникации сегодня осознаются нами как интегральная, непрерывно расширяющаяся среда, где ключевую роль играют концепты гуманитаристики, такие как слово, язык, знак, культура.

Ранее нами были выделены филологические основы медиаобразования, отмечен «крен» в середине XX в. в сторону традиционной филологии. Сегодня мы наблюдаем обновленный процесс филологизации медиаобразования на новой технологической и методологической почве.

Филология (от др.-греч. *φιλολογία* – любовь к слову), как совокупность наук (языкознания, лингвистики, текстологии, литературоведения, источниковедения и др.), изучающих культуру народа, выраженную в языке и литературном творчестве, в настоящее время испытывает сложности переосмысления. В условиях информатизации всей общественной жизни бытование слова и текста в цифровой среде изменились настолько, что для теоретических и методологических операций стал неприемлем и классический инструментарий их анализа и изучения. Более того, сложные мультимедийные технологии в целом меняют саму культуру чтения и письма, которые, несмотря ни на какие технические новации, являются фундаментальными основами медиаобразования.

Следует отметить, что в 1970-е гг. в филологической науке сформировалась лингвистическая парадигма, которая характеризуется заметно выраженным текстоцентризмом, при котором текст рассматривается как ключевая форма коммуникации.

В медиаобразовательной практике лучше понять сущность медиатекста позволяет теория всеобщих медиа, которая объясняет его природу как мультимедийную интер-

текстуальность, когда различные виды медиа (вербальные, невербальные, массовые, индивидуальные, межличностные, групповые) во взаимодействии с источником и адресатом превращают транслируемую информацию в совокупность постоянно меняющихся смыслов. Медiateкст не существует сам по себе, он функционирует исключительно в коммуникационной ситуации. Тем не менее некоторые исследователи называют медiateкстом определенный вид медиа, например, фильм или роман, безотносительно от зрителя или читателя. Виативный характер медиа делает медiateкст сквозным и связывает субъектов коммуникации; динамические свойства медиа определяют подвижную и изменчивую природу медiateкста. Примером такой подвижности могут быть медиаиндустрии, построенные на мультипликационных блокбастерах, которые со временем становятся брендом, продвигающим героев и разнообразные товары. Это медийные линейки «Маша и Медведь», «Смешарики», «Лунтик» и др. Ярким примером трансформации медiateкста под воздействием аудитории может служить сериал «Игра престолов», когда в процессе создания очередного фильма от сезона к сезону менялись сюжетные линии, особенности поведения героев.

Анализ медiateкста был и в настоящее время остается одной из базовых технологий медиаобразования. Однако в силу неоднозначности толкования понятий «медиа» и «медiateкст» универсальной модели анализа пока не существует. Широко известен опыт анализа аудиовизуальных медiateкстов А.В. Федорова, в частности структурный, сюжетный, автобиографический, иконографический, семиотический, идентификационный, идеологический, философский, эстетический, этический, мотивационный, культивационный, герменевтический анализ, анализ медийных стереотипов, персонажей медiateкстов<sup>445</sup>. Однако он применяется автором

<sup>445</sup> Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрогск. гос. пед. ин-та, 2010.

главным образом в сфере кинематографа. Кроме того, исследователь использует методы анализа фильма и теории кино из области классического киноведения, которые только отчасти можно назвать медиаобразовательными технологиями: анализ не становится медиаобразовательным от того, что фильм назван медиатекстом. Это происходит потому, что анализируется конкретное произведение вне медиаобразовательной функции. Представление об объеме текста, его формате и глубине, интерактивности, вариативности и сетевом бытовании отличает современные медиаобразовательные технологии от традиционных, которые возникли под влиянием линейного, аналогового способов мышления. К тому же, как отмечает Е.В. Веселовская, «сам факт наличия работ, посвященных разным видам анализа – герменевтическому, эстетическому, сюжетному, философскому, идеологическому, структурному, – уже знаменует собой реализацию некоторого подхода к анализу медиатекстов, а именно отрицание комплексного характера анализа, его узкоспециальность, специализированность»<sup>446</sup>.

И далее Е.В. Веселовская подчеркивает, что необходимо создание универсальной методики анализа медиатекстов, которой мог бы пользоваться каждый их «потребитель», адресат, не обладающий специальными знаниями в области журналистики, визуальных искусств, рекламы, нейро-лингвистического программирования, поскольку одной из важнейших задач медиаобразования является повышение медийной грамотности всего населения, развитие критической автономии личности в мире медиа<sup>447</sup>.

В системе медиаобразования значение имеет не только сам медиатекст, но и контекст, в котором он функционирует, исторические корни и традиции его появления, система коммуникации между людьми, группами людей, сообществами, причины и логика порождения смыслов, социально-экономические,

<sup>446</sup> Веселовская Е.В. Анализ медиатекста как средство формирования критической автономии личности в медиа // Вестн. Челябинск. гос. ун-та. Сер. Филология. Искусствоведение. 2013. № 21 (312). С. 107.

<sup>447</sup> Там же.

политические и культурные условия. В связи с этим представляется, что сегодня актуальным для системы медиаобразования является понятие «транстекстуальность», обозначающее разнообразные взаимодействия медиатекстов в коммуникативной среде.

Филологические основы медиаобразования просматриваются и при формировании целых гуманитарных пространств, где возникают уникальные явления. Например, в искусстве слова сегодня развивается новый тип словесного творчества – медиасловесность<sup>448</sup>. В настоящее время медиаобразовательный анализ текста не может проводиться вне сферы медиасловесности.

Семантика термина «медиасловесность» на данном этапе развития гуманитаристики отражает широкий круг явлений современной культуры, объединенных рядом общих дифференциальных признаков, в первую очередь принадлежностью к универсуму текстов, с установкой на нелинейное, медийное (многосредовое) отображение реальности и использованием медиаформ и медиаканалов коммуникации<sup>449</sup>.

Как отмечает Я.В. Солдаткина, «сфера медиасловесности потенциально включает в себя всю совокупность художественных текстов, а) обладающих синкретичной природой (сочетающих вербально-невербальные, аудиовизуальные, словесно-графические и другие полигенетические (многосредовые) содержательно-формальные компоненты); б) рассчитанных на создание образа динамической, становящейся перманентно изменчивой действительности; в) ориентированных на диалог с реципиентом и его активную когнитивную деятельность, направленную на выявление многозначной семантики текста и возможную разноформатную его рецепцию; г) тиражируемых посредством технологических каналов передачи информации (как правило, цифровых (дигитальных)

<sup>448</sup> Левина Л.А. Медиасловесность и логосфера в современной информационной ситуации // Словесное творчество: знак – образ – смысл: Сб. ст. Всероссийской науч.-практ. конф. Сургут: РИО СурГПУ, 2013.

<sup>449</sup> Солдаткина Я.В. Понятие «медиасловесности» и актуальные процессы в современной культуре // Преподаватель XXI век. 2017. Т. 2. № 2. С. 359.



и сетевых, но не исключая и аналоговых, а также традиционных “печатных”»<sup>450</sup>.

Современные информационные технологии позволяют письменному тексту, который традиционно являлся фундаментом любой словесности, «оторваться» от бумажного носителя и воплотиться в звучащем слове, визуальном образе. Литература не просто раскрылась в процессе экранизации или на сцене театра, она обрела новую жизнь в виртуальной реальности в виде мультимедийных образцов медиа-словесности. Не случайно в последнее время широкое распространение получили проекты музеев, библиотек, школ по визуализации художественных произведений школьной программы, сценариев, либретто, других произведений письменной культуры.

Поскольку в настоящее время в сферу медиаторчества хлынул поток производителей контента, их медийное образование становится чрезвычайно актуальным. Самодеятельным авторам необходимы навыки мониторинга и поиска информации, ее обработки и применения технологий хранения, архивирования, систематизации; знания авторского права, норм деловой и профессиональной этики, умения конструировать медиатекст с использованием различных цифровых программ, презентаций, технологических устройств, гаджетов, виртуальных пространств, сайтов, платформ, других электронных ресурсов. Особое место в формировании медиаграмотности авторов занимают формирование критического мышления, оценки информации, а также навыки командной работы в цифровой среде. Для этой категории пользователей медиаобразование является процессом постоянным и непрекращающимся всю жизнь.

Таким образом, в XXI в., когда практически вся логосфера становится виртуальной реальностью, филологические основы медиаобразования не только не исчезают, но делаются более разнообразными, полифункциональными. Между тем

---

<sup>450</sup> Солдаткина Я.В. Понятие «медиасловесность» и актуальные процессы в современной культуре // Преподаватель XXI век. 2017. Т. 2. № 2. С. 359.

большинство медиаобразовательных программ концентрируется на поиске новых, современных методов преподавания (игровых, проблемно-эвристических, аналитических, имитационных, театрализовано-ролевых, изобразительно-имитационных и др.)<sup>451</sup>. При этом содержанию в работах данного цикла, к примеру лингвистической составляющей, чаще всего не уделяется должного внимания. Однако совершенно очевидно, что без понимания лингвистической специфики развитие критического мышления потребителей медиапродуктов (читателей, зрителей, слушателей, интернет-пользователей) крайне затруднительно.

Как показывает изучение научных трудов и публикаций последних десятилетий в данном направлении, лишь немногие авторы обращаются к основам лингвистики в рамках анализа медиаобразовательных программ. Как мы уже отмечали, лингвистический компонент был описан в кандидатской диссертации О.Б. Шерговой, вышедшей в 2010 г.<sup>452</sup> Выдвинутое предложение О.Б. Шерговой открыло новые сферы для приложения накопленных знаний о языке в современной медиасреде.

Помимо кандидатской диссертации, автором были выпущены отдельные статьи, тем или иным образом затрагивающие интересующие нас аспекты<sup>453</sup>. Вслед за работами О.Б. Шерговой вышли и некоторые другие немногочисленные статьи, где лингвистический модуль рассматривался в общей структуре медиаобразования. Причем в единичных трудах данного типа,

<sup>451</sup> Усов Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся десятого-одиннадцатого классов общеобразовательной школы // Основы экранной культуры. М.: Изд-во Российск. академии образования, 1998; Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования // Вестн. Российск. гуманитарного науч. фонда. 2002. № 1. С. 149–158; Челышева И.В. Практика медиаобразования: формы, методы и приемы занятий в школе и вузе // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2014. № 3. URL: <http://ce.if-mstuca.ru> (дата обращения: 12.11.2020); Метелькова Л.А., Шипатова О.В. Лексические и фонетические способы речевого воздействия в рекламе // Вопросы общего языкознания и теории текста. Чебоксары: Изд-во Чувашск. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева, 2018. С. 49–52.

<sup>452</sup> Шергова О.Б. Медиаобразование и журналистика (коммуникативные и лингвистические компоненты): Дис. ... канд. филол. наук. М., 2010.

<sup>453</sup> Шергова О.Б. Лингвистические компоненты медиаобразования: теория речевого воздействия // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2010. № 2. С. 166–178; Шергова О.Б. Эволюция теории медиаобразования: от протекционизма к реализации гражданских прав // Культурология. 2010. № 1 (52). С. 119–133.

как правило, блок лингвистики предлагалось преподавать в упрощенном виде, сокращая его до изучения приемов языкового дискурса<sup>454</sup>.

Актуальность же выявленной проблемы заключается прежде всего в том, что основная часть медиапродуктов содержит в себе текстовые компоненты. Более того, в условиях развития цифровых технологий, которые активно проникают в традиционные журналистские жанры и формы репрезентации информации, речь уже идет не просто о текстах, но и о гипертекстовом формате существенной части создаваемых медиапродуктов.

Причем гипертекст в данном случае нельзя рассматривать лишь в узком смысле, сводя его исследование и понимание к техническим характеристикам, как связи с другими текстами с помощью гиперссылок. Полагаем, что в современных условиях правильнее его рассматривать в качестве самостоятельного явления, смысл которого раскрывается читателем через произвольную активизацию, исходя из личных предпочтений, осознанного либо стихийного выбора, анализа связей с другими текстами. В таких условиях адресат сам выбирает, какие именно ссылки ему открыть, меняя тем самым содержательный посыл того или иного текстового сообщения, таким образом становясь его соавтором.

Особенности гипертекстовой подачи сообщений позволяют формировать новую медиареальность. Происходит соединение смысла самого текста с транслируемым видеорядом, звуком, накладываемым фоновым и фотоизображением, специальными чертежами, картами, инфографикой и другими формами контента, которые читатель соединяет в нелинейной последовательности, исходя из субъективного видения той или иной проблемы.

С одной стороны, текст в таком случае перестает существовать в традиционной, единой плоскости журналистики.

---

<sup>454</sup> Антонова Л.Г., Постнова А.А. Коммуникативные способности и медиаграмотность студента-гуманитария // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 1. № 4. С. 185–188.

С другой стороны, становится значительно сложнее привлечь внимание именно к конкретному медиапродукту, донести до пользователя тот смысл, который изначально закладывал в него автор.

В этой связи лингвистический модуль в образовательном процессе может способствовать выработке у аудитории умения продуктивно и комплексно анализировать медиадискурс, а также развитию эффективных навыков общения в медиaprостранстве.

Потребности же создателей медиапродуктов в рамках рассматриваемой концепции будут выражены в выработке умения максимально точно доносить до адресатов медиасообщений свои мысли и идеи; в развитии способности оформлять их в гипертекстовые форматы таким образом, чтобы дополнительные средства коммуникации не заслоняли, а, напротив, только подчеркивали их.

В данном контексте нам представляется чрезвычайно актуальной иллюкативная логика Джона Сёрля (*John Searle*)<sup>455</sup>, основанная на теории «речевых актов», которую в свое время разработал его научный руководитель Джон Остин (*John Austin*). Она в полной мере соответствует тем эволюционным процессам, которые происходят в системе медиаобразования, дрейфующей от направленных, вещательных концепций, когда медиатекст, транслируемый инициатором сообщения, является ведущей единицей образовательных практик, к коммуникационной, где в основе процесса медиаобразования лежат идеи о диалогической природе окружающего мира, когда сами по себе произносимые слова и предложения по сути ничего не обозначают и смыслы рождаются только в случае актуализации всех составляющих коммуникативного акта (источник, средства коммуникации, среда, получатель).

В своих работах Остин приходит к выводу о том, что речевой акт, как часть лингвистической прагматики, включает в себя три составляющие:

<sup>455</sup> Сёрль Дж. Проблема сознания. М., 2003; Сёрль Дж. Политика и гуманитарное образование. Речь на VIII съезде NAS 16 апреля 1999 г. / Пер. с англ. Г. Дашевского // Отечественные записки. 2002. № 1.

- само говорение – «локутивный акт» (лат. *locutio* – говорение) – донесение смысла в процессе произнесения фразы (звуков, слов) в соответствии с правилами грамматики;
- цель говорения – «иллокутивный акт» (лат. *in locutio*) – отражает коммуникативную цель высказывания;
- последствия говорения – «перлокутивный акт» (лат. *per locutio*) – комбинация дополнительных средств высказывания, которые оказывают влияние на адресата в целях достижения желаемого результата.

В продолжение этой логики Джон Сёрль приводит детальную классификацию иллокутивных актов, которая основана на учете трех основных признаков: иллокутивной цели, направления и эффекта их приспособления к миру и выраженного психологического состояния говорящего. В более общем виде данные признаки отчасти согласуются с коммуникационной моделью Г. Лассуэлла: кто сообщает? что сообщает? по какому каналу? кому сообщает? с каким результатом? Более того, как подчеркивает Сёрль, иллокутивные акты всегда имеют коммуникационный аспект. Роль произносимых слов атрибутируется говорящими и слушающими. Подобное атрибутирование возможно лишь при наличии у субъектов ментальных состояний, структуру и содержание которых и отражают иллокутивные акты. К примеру, приказание, отдаваемое одним человеком другому, предполагает желание первого, а также его убежденность в возможности добиться исполнения этого желания с помощью того, кому дается директива. Учитывая определяющую роль ментальных состояний в конституировании речевых актов, Сёрль заключает, что «философия языка является ветвью философии сознания»<sup>456</sup>.

Более того, идея Дж. Остина о том, что суждение имеет деятельностную природу<sup>457</sup>, самым непосредственным образом

<sup>456</sup> Searle J.R. Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind. Cambridge University Press, 1983.

<sup>457</sup> Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986. С. 22–129.

перекликается с теми эффектами, которые мы наблюдаем в системе массовых коммуникаций, когда слово воздействует и на потребителя, и на производителя контента. Для современного медиаобразования это имеет принципиальное значение, поскольку сегодня, в условиях интерактивности медиасреды текст выступает в качестве сложного инструмента коммуникативного действия. И хотя не все исследователи принимали мысль о том, что с помощью языка можно «действовать», сама по себе данная концепция стала весьма популярной<sup>458</sup>.

К этому добавим, что для обоснования филологического поворота в современном медиаобразовании и, в частности, необходимости введения в образовательные программы лингвистической составляющей в качестве ключевой, мы использовали межпредметный подход к изучению медиаобразовательного дискурса и к конструированию современных модулей образовательных программ. В данном случае нами используются концепции из таких областей знаний, как лингвистика, журналистика, психология, когнитивные науки, межкультурные и медиакоммуникации.

О важности изучения основ языковедения в рамках медиаобразования свидетельствует становление относительно нового научного направления – медиалингвистики, посвященного изучению языковых особенностей в современных средствах массовой информации. Появлению термина «медиалингвистика» и выделению его в самостоятельное научное направление способствовала докторская диссертация Т.Г. Добросклонской, вышедшая в 2000 г.<sup>459</sup> В настоящее время данное

<sup>458</sup> Баллмер Т., Бреннеништуль В. Классификация речевых актов. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/> (дата обращения: 10.01.2021); Вежицкая А. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс, 1985. С. 251–275; Падучева Е.В. Высказывание и его соотношенность с действительностью. М.: Наука, 1985; Чистанова С.С. Концепт иллокуции в теории речевых актов Джона Остина // Гуманитарный вектор. 2017. Т. 12. № 3. С. 85–90.

<sup>459</sup> Добросклонская Т.Г. Теория и методы медиалингвистики: на материале английского языка: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000.

направление продолжает активно развиваться<sup>460</sup>. Об этом свидетельствует и появление в 2014 г. международного научно-го журнала «Медиалингвистика», учрежденного Институтом «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций». В последнее время все чаще в научной литературе появляются работы, раскрывающие общие основы медиалингвистики, особенности создания, понимания и бытования медиатекстов<sup>461</sup>. Однако в исследованиях авторов, посвященных анализу и разработке медиаобразовательных программ, рассчитанных на различную аудиторию, в большинстве случаев лингвистическому компоненту не уделяется должного внимания. Вместе с тем его важная роль в системе современного медиаобразования не вызывает сомнения.

Полагаем, что ключевые потребности участников образовательного процесса не может удовлетворить «адаптированный» курс лингвистики, предлагаемый отдельными авторами в современной научной литературе и сосредоточенный исключительно на обучении навыкам анализа медиатекста.

Помимо анализа медиатекста, ценность и важность которого в медиаобразовательном процессе не оспаривается, он должен включать в себя как минимум еще шесть таких блоков, как: «Медиастилистика», «Лингвоэтика», «Суггестивная лингвистика», «НЛПмедиа», «Паралингвистика» и «Экстралингвистика».

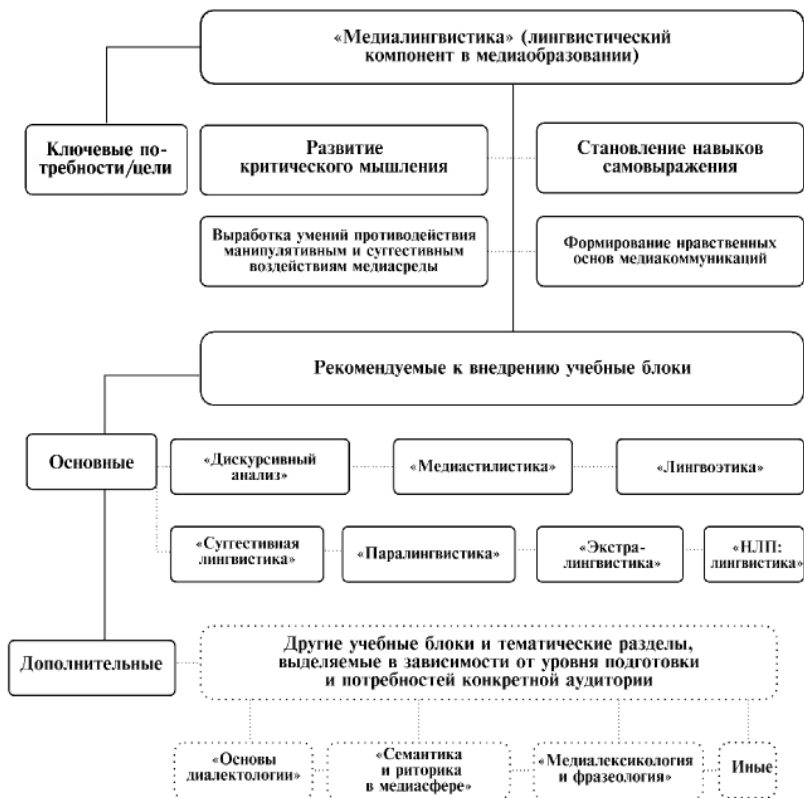
Для наглядности предлагаемый образовательный модуль можно представить в виде схемы 4.

<sup>460</sup> Будаев Э.В., Чудинов А.П. Дискурсивное направление в зарубежной медиалингвистике // Известия Уральского гос. ун-та. 2006. № 45. С. 167–175; Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (современная английская медиаречь): Учеб. пособие. М., 2008; Дускаева Л.Р. Медиастилистика в России: традиции и перспективы // Журналистика и культура речи. 2011. № 3. С. 7–25; Шмелева Т.В. Медиалингвистика как медийное речеведение // Медиатекст как полиинтенциональная система: Сб. ст. / Отв. ред. Л.Р. Дускаева, Н.П. Цветова. СПб.: Изд-во С.-Петербургск. гос. ун-та, 2012. С. 56–61; Высоцкая И.В. Типы коммуникативных неудач в рекламе // Юрислингвистика. 2016. № 5. С. 68–72; Розенфельд М.Я., Стернин И.А. Речевое воздействие. Практикум. Воронеж: Ритм, 2018. С. 122–128.

<sup>461</sup> Жаркова Т.В. Медиалингвистика и ее роль в исследовании языка современных массмедиа // Сборник научных трудов Sworld. 2013. Т. 23. № 2. С. 64–68; Сальный Р.В. Ресурсы медиатекстов в преодолении клипового мышления школьников // Народное образование. 2014. № 6. С. 193–202; Семенов В.И., Семенова Е.В. Медиатекст в современном образовательном пространстве // Человек и язык в коммуникативном пространстве: Сб. науч. ст. 2014. Т. 5. № 5. С. 184–190.

Схема 4

**«Медиалингвистика» как важный компонент рекомендуемых медиаобразовательных программ**



Как видно из схемы 4, лингвистический компонент медиаобразования представлен отдельными учебными блоками. Комментируя приведенную схему, следует пояснить, что рекомендуемый к внедрению образовательный модуль «Медиалингвистика» может быть адаптирован под любую возрастную аудиторию, с разным уровнем подготовки и базовых знаний.



Например, в рамках обязательного школьного образования он может содержать упрощенные игровые формы, использование которых будет направлено на развитие практических навыков и умений учеников анализировать детские телепередачи, создавать школьные журналы и стенгазеты, снимать при помощи мобильных телефонов и обычных камер видеорепортажи, посвященные наиболее актуальным детско-юношеским проблемам, и т.д. В то же время программы профессионального медиаобразования профильных вузов должны включать специфику медиалингвистики более расширенно и углубленно.

При этом блок «Дискурсивный анализ», согласно авторской идее, должен акцентировать внимание обучающихся на проблемах критического восприятия медиатекстов. В его основе необходимо предусмотреть занятия по развитию навыков в распознавании различных форм и приемов речевых манипуляций. Необходимо выработать умение противостоять такого рода воздействиям, освоить и развить навыки критического анализа медиапродуктов.

Содержание блока «Медиастилистика» будет нацелено на выработку умения распознавать ключевые коммуникативные неудачи в медиасообщениях, усвоение общих и специфических закономерностей функционирования речи и языка в средствах коммуникации. Содержание этого блока может быть как расширенным, направленным на формирование углубленных знаний и навыков в рамках программ общего и высшего профессионального образования, так и сокращенным, базовым, в рамках самообразования или школьного образования обучающихся.

При этом для общего и высшего профессионального образования обязательной его частью должно стать изучение коммуникативных неудач в медиатекстах. Понимание таких неудач, умение их выделять и распознавать в различных текстовых массивах позволит студентам более четко излагать свои мысли, развивать навыки эффективной коммуникации.

Следующий блок «Лингвэтика», посвященный этическим проблемам современных медиа, должен быть направлен

на формирование этики общения, развитие языковой культуры обучающихся, норм и правил межкультурной коммуникации в используемых речевых конструкциях.

При этом предлагаемые к внедрению блоки «НЛПмедиа» и «Суггестивная лингвистика» включают в себя занятия, направленные на выработку у студентов практических навыков распознавания в том или ином контенте скрытых приемов внушения и нейролингвистического программирования, умений преодолевать такого рода воздействия, на развитие способностей к формированию собственного мнения, критической автономии, на принятие самостоятельных и выверенных решений.

В свою очередь блоки «Паралингвистика» и «Экстралингвистика» будут направлены на выработку целостного понимания транслируемого контента, так как восприятие речи зависит не только от ее вербального содержания и выражения, но также и от различных невербальных проявлений, в том числе пауз, жестов, вздохов, смеха, плача, тембра голоса, его громкости, интонации и других качественных характеристик.

Полагаем, что изучение основ двух данных научных направлений позволит обучающимся стать более медиаграмотными, научит лучше распознавать истинные намерения и мотивы адресантов различных медиасообщений, при этом не допускать в самостоятельной работе над созданием и подготовкой текстов или иных тестов и выступлений ошибок паралингвистического характера.

В зависимости от целей, уровня базовой подготовки и потребностей обучающихся в образовательную программу могут быть внедрены такие дополнительные учебные блоки, как: «Общее языкознание», «Семантика и риторика в медиасфере», «Основы диалектологии», «Медиалексикология и фразеология» и др.

При этом сам лингвистический компонент может рассматриваться в качестве базового в рамках всего медиаобразовательного процесса. Остальные модули могут быть выстроены

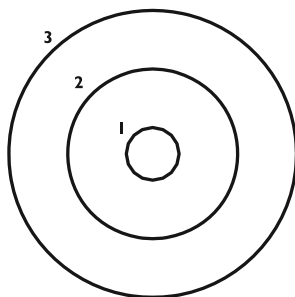
вокруг него. При этом отметим, что данный подход к разработке медиаобразовательных программ представляет собой сложную исследовательскую задачу и в данном случае носит рекомендательный характер.

Схематически предлагаемый подход можно представить в виде последовательных кругов (схема 5).

Цифрами обозначены ключевые компоненты: 1 – лингвистический; 2 – лингвосвязующий; 3 – надлингвистический.

*Схема 5*

**Общий подход к пониманию и структуре рекомендуемых  
к внедрению медиаобразовательных программ**



Комментируя представленную выше схему 5, следует пояснить, что первый (центральный) круг условно обозначает лингвистический компонент (учебный модуль «Медиалингвистика»).

Центральное место данному модулю в рамках предлагаемой концепции отведено не случайно. Общеизвестно, что вся медиасфера, в том числе происходящие в ее рамках коммуникационные процессы, построена преимущественно на использовании текстовых (речевых или языковых) коммуникаций. Немое кино, «беззвучные» передачи, репортажи, рекламные сообщения, не сопровождающиеся речью или текстовым рядом, в современном мире встречаются чрезвычайно редко.

Вместе с тем одной из ключевых целей медиаобразования, признаваемых всеми авторами, публикующими труды в данном направлении, является выработка у человека умения критически мыслить, противодействовать манипулятивным технологиям СМИ<sup>462</sup>.

При этом очевидным является то, что большинство манипуляций происходит именно через речевую и языковую сферу. Кроме того, воспитание художественного вкуса, нравственных и этических ценностей человека также становится возможным преимущественно через речевые и текстовые конструкции. При этом и получение новых знаний, транслируемых медиа, происходит в основном через текстовые (речевые) послания.

Полагаем, что изложенные выше доводы дают основания поставить лингвистический компонент (условно представленный на приведенной выше схеме 5 в виде центрального круга) в качестве ключевого звена медиаобразования.

Тем не менее следует подчеркнуть и то, что воспитание нравственных начал, формирование умения противостоять манипулятивным технологиям не должно ограничиваться изучением лишь лингвистической специфики. Общеизвестно, что на современном этапе развития технологий существуют способы и приемы воздействия на психику, сознание человека с помощью звука, фото- и видеоизображений, использования определенных цветозвуковых и иных комбинаций, в том числе специально накладываемых на текстовые сообщения в определенной последовательности и частоте и т.д. Данные факторы в исследовании современного медиапространства нельзя недооценивать.

Помимо прочего, здесь следует отметить и то, что фоновые наложения и звуковые сопровождения текстового и речевого контента, транслируемого через средства коммуникации, нередко оказывают существенное влияние на восприятие адресатом произносимой либо иным образом передаваемой

<sup>462</sup> См. напр.: *Лозовский Б.Н.* Манипулятивные технологии влияния на средства массовой информации: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2011; *Капра-Мурза С.Г.* Манипуляция сознанием. Век XXI. М.: Алгоритм, 2015.

адресантом речи. Нередко в репортажах, телепередачах и кинофильмах встречается злоупотребление данным приемом, когда на действия и выступления персонажей создатели медиапродуктов сознательно накладывают тот или иной звуковой фон, вызывающий у реципиента определенные ассоциативные образы, создавая таким образом «положительных» или «отрицательных» героев.

Продолжая комментировать схему 5, необходимо также пояснить, что надлингвистический компонент, представленный на схеме в виде наиболее широкого круга, следует рассматривать как объемную понятийную сферу, охватывающую и невербальные формы коммуникации. Именно в рамки надлингвистического плана следует включать различные области знаний, необходимые индивидуумам для того, чтобы значительно повысить уровень медийно-информационной грамотности.

При этом лингвосвязующий компонент следует рассматривать как некий слой промежуточных компетенций, соединяющих отдельные учебные блоки и тематические разделы медиалингвистики с общим образовательным циклом занятий, посвященных различным аспектам современной медиасферы.

Следует заметить, что надлингвистический компонент может включать в себя тематические разделы, посвященные общим основам теории медиа, коммуникативистики, журналистики, направлениям и принципам работы современных сценаристов, продюсеров теле- и радиопередач, иных профессиональных и непрофессиональных участников медиарынка. Кроме того, в данный учебный модуль рекомендуется включить занятия, посвященные основам театрального, музыкального, кинематографического искусства, дикторского, сценарно-режиссерского мастерства, языка жестов и тела, основам медиакультуры и др.

Большое внимание целесообразно уделять и занятиям в области информационных технологий, принципам их работы, которые могут позволить человеку понять, как именно созданы и функционируют современные медиа. Причем общетеоретические занятия в данной области должны быть дополнены

практическими, имеющими конкретную пользу и прикладной характер. Это важно, так как выпускник вуза сегодня часто плохо понимает, как устроен цифровой мир, где и каким образом перемещается информация, как работают алгоритмы, с какими угрозами можно столкнуться в цифровой среде. По данным исследований IJNet, более половины журналистов (54%) и сотрудников служб новостей (52%) не обеспечивают мер безопасности своих средств связи<sup>463</sup>.

Таким образом, мы подходим к пояснению промежуточного или лингвосвязующего звена, так как вполне очевидным является то, что сегодня общие познания в области информационных технологий не могут удовлетворить в полной мере потребности обучающихся, включенных в медиаобразовательный процесс. В особенности данное утверждение является актуальным для студентов – будущих журналистов, PR-менеджеров и иных представителей медиапрофессий.

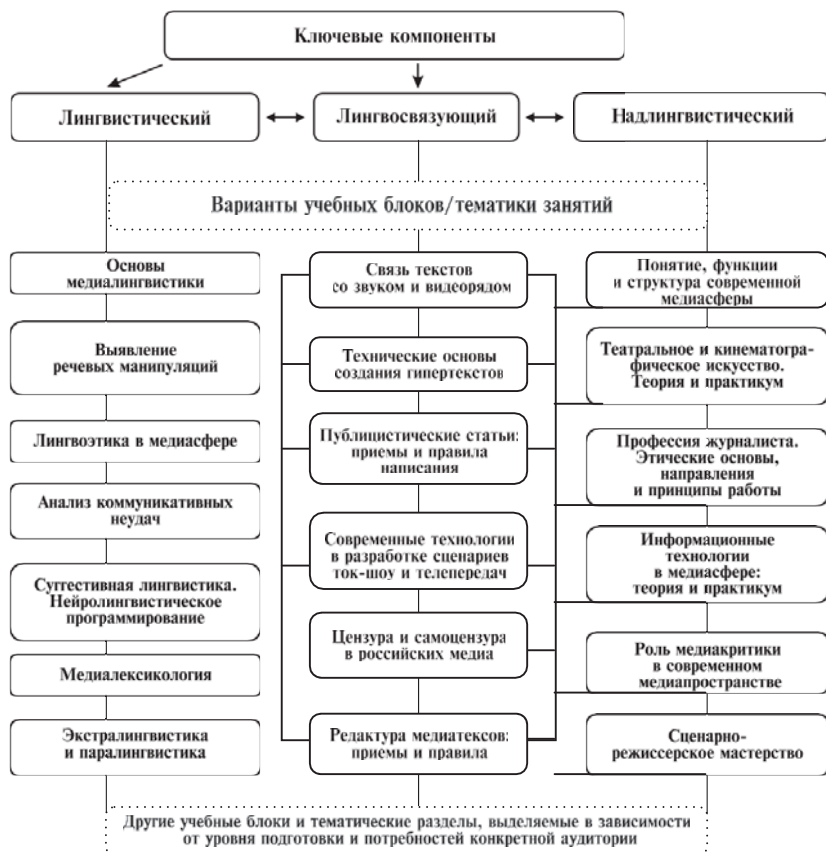
Действительно, ведь сегодня, даже владея в совершенстве искусством слова, современный журналист нередко отстает от блогеров и иных мультимедийных персон, поскольку подчас слабо владеет навыками цифровой обработки аудио- и видеоматериалов, не знает, как правильно и грамотно разместить свой текстовый или речевой контент на популярных интернет-платформах, сделать гиперссылки и т.д.

В таких условиях становится очевидным, что тематические разделы занятий в области медиалингвистики в рамках медиаобразовательных программ, рекомендуемых нами для профильных вузов, должны обязательно быть дополнены специальными учебными блоками, направленными на освоение студентами соответствующих технических средств, выработку умения быстро и профессионально размещать медиатексты на популярных интернет-порталах, создавать собственные сайты, интернет-дневники, блоги, гиперссылки; уметь сочетать фото-, видео- и аудиоконтент с текстовым и речевым без ущерба для его содержания.

<sup>463</sup> Нугматуллина К. Топ-10 навыков для журналистов будущего // Журналист. 2018. № 5. URL: <https://jrnlst.ru/top-10-skills> (дата обращения: 10.01.2021).

Схема 6

### Примерная структура и содержание рекомендуемой к внедрению медиаобразовательной программы



Данный блок знаний желательно включать и в рамки медиаобразовательных программ непрофильных вузов, а также учреждений среднего профессионального и дополнительного образования. Кроме того, рекомендовано его внедрение в со-

крайнем виде в программы школьного обучения, предназначенные для старших классов.

При этом для участников медиаобразовательного процесса, выступающих в роли учеников средней и младшей школы, а также посетителей клубов, секций, иных детско-юношеских учреждений досуговой сферы, такие занятия могут носить необязательный характер. Тем не менее при принятии решения руководством соответствующих учреждений об их проведении объемы и формы подачи преподаваемого материала в этом случае должны соответствовать потребностям и возрастным особенностям каждой конкретной аудитории. Предпочтение же следует отдавать активным, интерактивным видам обучения, в том числе построенным в игровой форме.

В этом плане связь всех трех выделенных сфер (компонентов медиаобразовательных программ) в рамках авторского подхода можно условно представить следующим образом:

**Надлингвистический компонент** (*Варианты тематических разделов*: «Медиа как средство коммуникации», «История и теория медиа», «Экология медиaprостранства», «Информационные технологии в медиасфере») ↔ **Лингвосвязующий** («Связь текстов со звуком и видеорядом», «Технические основы создания гипертекстов» и т.п.) ↔ **Лингвистический** («Лингвоэтика», «Дискурс-анализ медиатекстов», «Лингвостилистика», «НЛПмедиа», «Суггестивная лингвистика», «Паралингвистика», «Экстралингвистика» и др.).

Приведем в данном направлении еще один пояснительный пример. Так, общие знания в области сценарно-режиссерского ремесла (*надлингвистическая сфера*) могут быть конкретизированы, углублены и практически освоены обучающимися в рамках более узкого тематического раздела «Современные технологии в разработке сценариев ток-шоу и телепередач» (*лингвосвязующий компонент*). В свою очередь, разработка грамотных и удачных текстов таких сценариев практически невозможна без специальных познаний в области медиалингвистики. Таким образом, мы выходим на *лингвистическую*



составляющую, выделенную в качестве центрального звена в рамках всего предлагаемого подхода.

Для наглядности разработанная концепция, а также примерные учебные блоки в рамках ее отдельных компонентов представлены на схеме 6.

Таким образом, выше представлена ориентировочная структура и содержание рекомендуемой к внедрению медиаобразовательной программы. Идея такого рода медиаобразовательной программы родилась не случайно. Она возникла в ходе анализа многочисленных медиаобразовательных программ, дискуссий на научных конференциях по проблемам медиаобразования, в результате поиска комплекса систематизирующих медиакomпетенций, которые раскрывают особенности коммуникационной концепции медиаобразования. В то же время основы и особенности дискурсивного анализа, медиастилистики, суггестивной лингвистики, теории нейролингвистического программирования, а также пара- и экстралингвистики требуют определенной адаптации под требования современных медиаобразовательных программ<sup>464</sup>.

#### 4.3. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА МНОГОУРОВНЕВОСТИ СИСТЕМЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Возрастающая актуальность и важность медиаобразовательных процессов в современной России определяется рядом ключевых моментов. С одной стороны, на медиаобразование возложена функция выработки у человека критического мышления, как профилактики манипулятивного медиавоздействия

<sup>464</sup> Серебрякова А.Ю. О причинах коммуникативных неудач // Вестник ЮУрГУ. Сер. Лингвистика. 2013. Т. 10. № 1. С. 98–100; Крайнова А.С. Речевое воздействие и речевое манипулирование как категории лингвистической прагматики // Языковое и культурное взаимодействие в условиях Арктического региона: Мат-лы междунар. конф. Мурманск: Изд-во Мурманск. арктического гос. ун-та, 2014. С. 174–179; Иванова К.В. Средства речевого воздействия в системе текстового единства: взаимодействие и взаимосвязь // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 1–2 (43). С. 88–92.

вия, которое является мощным инструментом в руках крупных корпораций, бизнес-структур и властных элит. С другой стороны, отечественное медиаобразование должно способствовать осознанному участию российских граждан в создании качественной медиасреды, развитию творческих способностей индивидов, формированию нравственных ценностей и ориентиров.

Для реализации этих социальных функций нами предлагается к внедрению квантово-синергетическая модель медиаобразования, которая, как и любая образовательная модель, должна раскрываться в целях, задачах, а также области применения и содержания медиаобразовательных программ. Рассмотрим выделенные аспекты обозначенной модели более подробно.

С точки зрения целеполагания следует отметить, что оно определяется функциями, предписываемыми в той или иной системе. Современная система медиаобразования, как мы уже отмечали, предполагает следующие функции: образовательную, социально-адаптационную, ценностно-ориентирующую, гражданского проектирования, потребительскую, продвижения. Представляется, что это оправдано в рамках непрерывного образовательного процесса, поскольку позволяет гибко подстраивать модель под требования каждой конкретной аудитории.

Так, например, на уровне дошкольного образования в программах должны преобладать воспитательные цели, которые обеспечивают ценностно-ориентирующую функцию медиаобразования, такие как развитие эстетического вкуса, нравственных начал, усвоение базовых знаний о современной медиасфере. Школьное медиаобразование, помимо отмеченных, должно включать в себя также развитие навыков критического мышления, т.е. выполнять уже социально-адаптационную функцию медийного образования. В профессиональном медиаобразовании, помимо перечисленных, в максимальной степени должна быть проявлена и практическая компонента, позволяющая не только получать, но и эффективно отрабатывать

с обучающимися навыки и умения в сфере создания качественных медиапродуктов, что соответствует потребительской функции и функции продвижения.

При этом сами цели и задачи в рамках предлагаемого нами подхода не являются некоей константой, но будут меняться и дополняться в соответствии с происходящими в социуме, медиасреде и самой медиаобразовательной системе трансформационными процессами. Таким образом, при постановке целей и задач также реализуется синергетический подход, позволяющий рассматривать медиапедагогический процесс как открытую постоянно развивающуюся систему. Данный подход проявляется и по отношению к конкретным образовательным программам.

Следует отметить, что, как правило, большинство медиаобразовательных моделей, описываемых и предлагаемых в научной литературе, рассчитаны на определенную аудиторию, при этом не предполагают формирования стройной педагогической системы, реализованной по принципу преемственности образовательных программ.

Напомним, что в публикации И.В. Чельшевой медиаобразовательный модуль рассмотрен в аспекте возможности его реализации в процессе подготовки учеников младшей школы или студентов<sup>465</sup>. В статьях В.В. Тулупова медиаобразование рассматривается в качестве дисциплины магистерского уровня<sup>466</sup>, а в работе В.В. Журавлева и А.А. Журавлевой – бакалавриатского уровня<sup>467</sup>. Вопросы создания специальных сообществ в рамках школьного медиаобразования поднимаются в ис-

<sup>465</sup> Чельшева И.В. Программа медиаобразовательного курса «Медиаобразование младших школьников» // Медиаобразование. 2012. № 2. С. 89–94; Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. М.: Директ-Медиа, 2013.

<sup>466</sup> Тулупов В.В. «Медиаобразование» как дисциплина магистерского уровня: Сб. информационных и науч.-метод. мат.-лов. Воронеж: Изд-во Воронежск. гос. ун-та, 2012. С. 17–32; Тулупов В.В. «Медиаобразование» – для магистрантов // Медиаобразование: опыт и перспективы: Мат.-лы XXV Всероссийской науч.-практ. конф. исследователей и преподавателей журналистики, рекламы и связей с общественностью. Воронеж: Кварта, 2016. С. 100–106.

<sup>467</sup> Журавлев В.В., Журавлева А.А. Медиаобразование как фактор повышения компетентностного уровня бакалавров сферы экономики и менеджмента // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2016. № 5 (22). С. 18–23.

следовании А.В. Молоковой<sup>468</sup>, общие аспекты его интеграции в школьное обучение – в публикациях Н.В. Луговой, Е.С. Сипко и Н.В. Саяновой и др.<sup>469</sup>

При этом рядом авторов под многоуровневостью медиаобразовательной системы рассматриваются такие категории-«уровни», как «медиаграмотность», «медиакомпетентность», «медиатворчество», «медиаобразованность» и «медиакультура», на что мы уже указывали ранее. Каждый автор выбирает для анализа несколько элементов, вкладывая в понимание каждого из них тот или иной смысл, нередко не совпадающий с мнениями других исследователей в данной сфере<sup>470</sup>.

Кроме того, в ряде работ под термином «медиаобразованность» авторы предлагают понимать то, что другие обозначают как «медиаграмотность» или «медиакультура». В некоторых исследованиях изучается уровень самой медиаграмотности либо медиакультуры индивидов<sup>471</sup>.

Последовательный и комплексный охват медиаобразованием различных типов аудиторий встречается лишь в единичных трудах. В данном направлении можно выделить работу

<sup>468</sup> Молокова А.В. Особенности создания и развития детско-взрослых сообществ в условиях школьного медиаобразования // MEDIAОбразование: векторы интеграции в цифровое пространство: Мат-лы IV междунар. науч. конф. Челябинск: Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2019. С. 229–233.

<sup>469</sup> Луговая Н.В., Сипко Е.С. Интеграция медиаобразования в школьное обучение (на примере «Медиашколы» РГУПС) // Стратегические ориентиры развития высшей школы. М.: КноРус, 2019. С. 309–315; Саянова Н.В. Медиаобразование и профориентационная журналистская подготовка школьников (на примере деятельности НДЦ «Зубренок»): Матерьялы 21-й Міжнародной навукова-практичної конференції. Мінск: БДУ, 2019. С. 187–190.

<sup>470</sup> Гук А.А. Медиаобразование как система результативных уровней медийной культуры личности // Информационные ресурсы России. 2013. № 5 (135). С. 29–33; Захарова М.В., Демина Л.И. Медиакомпетентность современного общества: опыт и тенденции развития // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9. № 1–1. С. 139–144; Зверева Е.А., Видная О.Е. Эффективность работы многоуровневой системы медиаобразования: опыт вуза // MEDIAОбразование: векторы интеграции в цифровое пространство: Мат-лы IV междунар. науч. конф. Челябинск: Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2019. С. 309–313; Мирошник В.В. Анализ уровня медиакомпетентности у студентов направлений подготовки «Журналистика» и «Реклама и связи с общественностью» // Информационное общество и цифровая экономика: глобальные трансформации: Мат-лы IV Национальной науч.-практ. конф. Краснодар: Изд-во Кубанск. гос. ун-та, 2019. С. 94–101.

<sup>471</sup> Мuryкина Е.В. Характеристика уровней развития медиакультуры старшеклассников // Медиаобразование. 2005. № 6. С. 48–77.

Е.Л. Вартановой и Я.Н. Засурского<sup>472</sup>, в которой авторы описывают Российский модуль медиаобразования. В ней достаточно подробно изложены основные концептуальные подходы к медиаобразованию, раскрыто содержание и методологические основы формирования данных образовательных программ.

Особый интерес для формирования системы медиаобразования представляет разноуровневость образовательного процесса, включающая в себя пять следующих уровней-ступеней:

1) непрерывное образование (рассчитано на широкую аудиторию, не ограниченную возрастом и профессиональной ориентацией);

2) школьное образование (оно направлено на обучение аудитории от старших групп дошкольных учреждений до вузов);

3) высшее образование (рассчитано на студентов вузов, без учета профиля профессионального образования);

4) образование для неблагополучных групп населения;

5) образование для воспитателей.

Комментируя данный подход, следует отметить, что попытки его авторов выделить уровни обучающих программ в методологическом плане представляются нам весьма ценными. При этом в настоящее время они требуют дальнейшего развития.

Позитивным аспектом анализируемой работы представляется включение авторами в перечень уровней-ступеней медиаобразования отдельным (первым) блоком «непрерывное образования», рассчитанное на широкую общественность. Под таковым, в частности, предлагается рассмотрение так называемого «информального» образования, доступное абсолютно всем желающим повысить свой общий уровень медиаграмотности.

При этом Е.Л. Вартанова и Я.Н. Засурский предложили широкий перечень организаций, на базе которых могут быть внедрены и реализованы те или иные медиаобразовательные

---

<sup>472</sup> Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели // Информационное общество. 2003. № 3. С. 5–10.

модули. К таковым, в частности, отнесены школы, вузы, библиотеки, досуговые центры, интернет-кафе и др.

В настоящее время к таким площадкам следует отнести и многочисленные интернет-ресурсы, создаваемые специалистами в области медиаобразования, образовательными структурами, а также некоммерческими организациями на средства грантов<sup>473</sup>. Однако, как уже отмечалось ранее, они носят преимущественно разрозненный и хаотичный характер, затрагивая в предлагаемых учебных блоках лишь те или иные узкие аспекты знаний.

Считаем, что для развития Российского модуля медиаобразования, предложенного Е.Л. Вартановой и Я.Н. Засурским, необходимо разграничить школьное и дошкольное медиаобразование в силу существенных возрастных психофизиологических отличий воспитанников детских садов, других дошкольных учреждений и учеников школ. Кроме того, и в рамках самого школьного образования в силу специфики развития детей и подростков необходимо выделить также отдельные подгруппы, состоящие, например, из учащихся: а) младших, б) средних и в) старших классов.

Помимо этого, необходимо включить в систему медиаобразования учебные заведения среднего профессионального образования, которые в настоящее время практически никак не охвачены медиаобразовательными программами, при том, что уровень их медиаграмотности, согласно нашим исследованиям, весьма низкий<sup>474</sup>.

В то же время мы убеждены, что для учреждений СПО необходимо предусмотреть два варианта учебных программ: предоставляемых в рамках училищ, колледжей, техникумов при

<sup>473</sup> Как читать медиа? URL: <https://howtoreadmedia.ru/ru/> (дата обращения: 22.07.2020); Media Kid. Издание для родителей о цифровом детстве. URL: <http://media-kid.ru/what-is-media-literacy.html> (дата обращения: 22.07.2020); Медиаграмотность для всех. URL: <https://www.facebook.com/groups/medianavigator/> (дата обращения: 22.07.2020); Центр цифровых культур и медиаграмотности. URL: <https://cdcml.hse.ru/> (дата обращения: 22.07.2020); Медианавигатор. URL: <https://medianavigator.org/> (дата обращения: 22.07.2020) и т.д.

<sup>474</sup> Жилавская И.В. Оптимизация взаимодействия СМИ и молодежной аудитории на основе медиаобразовательных стратегий и технологий: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2008.

обучении по непрофильным специальностям, а также расширенные модули в рамках направлений, которые с некоторой долей условности можно отнести к профильным, т.е. связанным с дальнейшей работой обучающихся в сфере СМК: программы, подготавливающие специалистов в области рекламы (ФГОС 42.02.01, 031601.01), издательского дела (ФГОС 42.02.02), киномеханики (100102.01), театральной и аудиовизуальной техники (ФГОС 55.02.01).

Думается, что раздел «Образование для воспитателей» следует конкретизировать, поскольку в настоящее время в активный воспитательный процесс в контексте медиаобразования вовлечены не только непосредственные воспитатели детских дошкольных учреждений и школ, но также преподаватели вузов, библиотекари, представители медиабизнеса, профессиональные журналисты, родители. В целом же предложенная ранее (в 2003–2008 гг.) Е.Л. Вартановой и Я.Н. Засурским классификация медиаобразования отличается целостностью, логикой, практичностью и содержательностью.

В рамках нашего подхода содержательная сторона медиаобразовательных программ в их примерном, общем и кратком виде была представлена в качестве квантово-синергетической модели медиаобразования, в которую было предложено включить лингвистический, лингвосвязующий и надлингвистический компоненты.

Поясним, что перечисленные элементы должны быть реализованы на каждом уровне программ в разной степени и пропорциях, в соответствии с поставленными целями и решаемыми задачами. Также следует подчеркнуть, что мы рассматриваем систему медиаобразования не как некую «отрывочную» часть знаний о мире, предлагаемую человеку на определенном отрезке его жизненного пути в обязательном либо факультативном порядке, но как непрерывный обучающий процесс, охватывающий все ступени становления и развития личности: от воспитания и обучения в семье, дошкольном и школьном учреждении, досуговых центрах, структурах

дополнительного, среднего и высшего профессионального образования, аспирантурах, докторантурах, в системе корпоративного обучения до непрерывного развития в течение всей жизни на всех этапах и стадиях в рамках медиаобразовательных программ и специальных курсов, предназначенных для массовой аудитории.

На каждой ступени такого развития роль медиаобразования будет гибко трансформироваться, меняясь в соответствии с потребностями каждой конкретной аудитории и этапа. Соответственно, будет пропорционально видоизменяться и соотношение целей воспитательно-образовательного процесса.

Так, на дошкольном уровне, как уже отмечалось, на первое место выйдут воспитательные цели по формированию художественного вкуса, социокультурных навыков этичной коммуникации, развитию творческих способностей у детей. И вряд ли здесь целесообразно будет уделять повышенное внимание становлению критического мышления, поскольку когнитивные навыки дошкольников еще находятся на стадии становления.

На данном уровне преподносить учебный материал (прежде всего в рамках надлингвистического учебного модуля) рекомендуется в форме рассказов воспитателей и иных педагогов дошкольных учреждений, например, о том, что такое медиа-сфера, информация, телевидение, радио, интернет; кто такие журналисты, репортеры, продюсеры, блогеры и т.д. Причем используемая в рамках занятий и пояснений терминология должна быть простой, доступной и оптимально понятной для детей 3–7 лет. Естественно, следует избегать сложных, наукообразных терминологических конструкций.

При этом повествуемый материал рекомендуется сопровождать яркими иллюстрациями (картинками, детскими газетами и журналами, видеоматериалами). Также целесообразно активно демонстрировать слайды, телевизионные и мультипликационные сюжеты, прослушивать фрагменты радиопередач, рассчитанных на детскую дошкольную аудиторию.



Также на данном этапе рекомендуется активно использовать игровые виды обучения. Например, закреплять полученные знания можно путем разыгрывания ролевых сценок: «Интервью с интересным человеком» (одна часть детей выступает в качестве интервьюируемых, а другая – в качестве журналистов), «Горячий репортаж с места событий» (разыгрывание сюжетов по такому же принципу), «Юный медиакритик» (дети просматривают тот или иной телесюжет (например, детскую телепередачу, мультфильм, экранизированную сказку), затем обсуждают просмотренный ими материал, делая замечания и высказывая предложения по его улучшению). Педагог при этом подсказывает, задает наводящие или направляющие вопросы, регулирует общий воспитательно-образовательный процесс. По такой же схеме могут быть построены и другие занятия. При этом лингвистический компонент здесь будет ограничен лишь рамками общих программ по подготовке детей к школе.

Тем не менее школьники постепенно начинают сталкиваться в интернете со статьями научного, образовательного и энциклопедического плана. На данной стадии в большей степени актуализируется потребность в формировании навыков реальной (не только игровой) критической оценки информационного потока, отсеивании «псевдонаучных» теорий и знаний, развитии умения делать выводы о качестве полученных информационных сообщений.

Само школьное медиаобразование из-за специфики восприятия информации на различных возрастных этапах должно быть разделено на три цикла: медиаобразовательные программы для учащихся младшей, средней и старшей школы соответственно.

В младших классах тематические знания, полученные на дошкольном уровне, должны получить некоторое расширение и конкретизацию. При этом дополнительное внимание следует уделить развитию навыков использования видео- и аудиотехники, в том числе выработке умения выбирать и записывать нужные теле- и радиопередачи, воспроизводить

интересующие записи, искать нужный знаниевый контент в интернете. Кроме того, в рамках данного образовательного цикла могут проводиться занятия, направленные на выработку умений создания и систематизации домашних архивов, библиотек, корневых папок, каталогов, закладок со ссылками на тот или иной интересующий медиаконтент и т.д.

В средних классах в учебные занятия могут быть введены такие блоки лингвистической составляющей медиаобразовательных программ, как «Лингвоэтика» и «Дискурс-анализ». Причем на данном этапе можно ограничиться изучением лишь базовых основ этих направлений.

На уровне старшей школы указанные блоки могут быть расширены, кроме того, с этого периода рекомендуется начать преподавание «Медиастилистики». При этом в рамках надлингвистического и лингвосвязующего компонентов также предлагается проводить занятия, посвященные продолжению и расширению знаний о медиасфере, полученных на предыдущих ступенях обучения.

На уровнях среднего и высшего профессионального образования на первый план выйдет более глубокое практическое осмысление всех ранее достигнутых целей и учебных задач. Причем приоритетность практической составляющей здесь проявится прежде всего в активном использовании занятий, направленных на выработку умений в сфере создания и размещения собственного качественного медиаконтента, при подробном и расширенном освоении как минимум всех трех ранее выделенных ключевых учебных блоков «Медиалингвистики»: «Лингвоэтики», «Дискурс-анализа», «Лингвостилистики», которые также могут быть дополнены и другими учебными разделами, например, такими как: «Медиалексикология», «Экстралингвистика», «Паралингвистика» и др.

Большая роль здесь должна быть отведена занятиям в рамках надлингвистического и лингвосвязующего звена. В качестве примеров приведем следующие рекомендуемые тематические разделы в рамках двух вышеназванных учебных компонентов:

а) «Информационные технологии в медиасфере» ↔ «Связь текстов со звуком и видеорядом: технология наложения и монтажа», «Создание гипертекстов: методы и приемы», «Разработка сайтов, блогов и их продвижение»;

б) «Журналистика: направления деятельности, проблемное поле и техники работы» ↔ «Публицистические статьи: правила написания», «Методы составления успешного интервью» и т.д.;

в) «Медиакритика в современном мире, ее типы и виды» ↔ «Структура и техники создания медиакритического произведения», «Редактура медиатекстов», «Проблемно-постановочный и комментирующий критический очерк: цели и правила написания»;

г) «Сценарно-режиссерское ремесло» ↔ «Алгоритм и этапы написания сценария», «Современные технологии в разработке сценариев ток-шоу и телепередач» и т.д.

Выше мы привели лишь малую часть возможных комбинаций тематических разделов в рамках надлингвистического и лингвосвязующего звена. Очевидно, что данных тематических разделов должно быть существенно больше. Приобретая рекомендуемый набор знаний и практических умений в медиасфере, лица со средним и высшим профессиональным образованием смогут не только критически осмысливать тот или иной контент, но также самостоятельно создавать собственные медиапродукты, отдельные сайты, блоги, вести авторские репортажи в соцсетях и т.д. Полагаем, что на современном этапе, когда многие коммуникативные процессы и сферы человеческого бытия переходят в медиaprостранство, такого рода навыки и умения могут быть особенно актуальными.

Помимо прочего, их наличие может способствовать активному творческому развитию личности. Действительно, зная технологию, приемы, методы создания и обработки медиатекстов, а также их эффективного размещения в интернете, юноши и девушки без посторонней помощи смогут пробовать себя в роли блогеров, ведущих, редакторов, авторов ста-

тей, заметок, отзывов, критических и аналитических обзоров и т.д., причем делать это существенно более качественно, чем если бы они не имели такого рода подготовки.

Кроме того, навыки и умения в создании и продвижении собственных сайтов, дневников, интересных и красочных страниц в популярных соцсетях смогут помочь молодым людям в поиске работы, а также в случае их регистрации в качестве самозанятых лиц либо индивидуальных предпринимателей. В частности, при рекламировании и продвижении ими той или иной продукции либо услуг.

Таким образом, открывается большое поле для их творческой реализации и дальнейшего профессионального роста в различных сферах деятельности. Фактически каждый человек, прошедший соответствующий учебный модуль, получит некий стартовый капитал – весьма необходимый багаж знаний, а главное – универсальных навыков для дальнейших занятий различными видами деятельности, помимо той, на которую он обучается в рамках получаемого им среднего либо высшего профессионального образования.

Однако в данном случае следует учитывать, что направления профессионального образования, а также общее время прохождения соответствующих программ не одинаковы. Различным может быть и уровень медиаграмотности тех или иных студенческих групп. В рамках данных ступеней медиаобразовательного процесса учебные модули, время их проведения, количество часов и занятий должны быть адаптированы и модифицированы под требования каждой конкретной аудитории, курса, получаемой студентами специальности и других, имеющих важное значение, факторов и условий.

Помимо непосредственного внедрения в образовательные программы среднего и высшего профессионального образования соответствующего рода занятий, расширенный и углубленный практикум критической оценки и создания медиапродуктов может преподаваться также и в рамках курсов повышения квалификации уже работающих специалистов соответствующего профиля.

Кроме перечисленных ступеней также мы предлагаем еще один уровень медиаобразования, который до нас в качестве одной из ступеней медиаобразовательного процесса не рассматривал еще никто. В частности, рекомендуем предусмотреть специальные обучающие программы для аспирантов и докторантов.

Данной категории лиц предлагаем предоставлять более расширенные и углубленные знания в интересующей их сфере, которые будут носить мировоззренческий, философский, аналитический характер. При этом основной акцент здесь должен быть сделан на научно-исследовательской деятельности.

В рамках лингвистического компонента следует предложить изучение таких тематических разделов, как «Медиалингвистические исследования», «Суггестивная медиалингвистика и нейролингвистическое программирование: научный анализ влияния и использования технологий современными СМИ», «Современные научные исследования в медиаэтике», «Особенности когнитивного поведения в медиасреде», «Медиаэкологические исследования» и др.

При этом если речь будет идти о профильных специалистах, прямым или косвенным образом связанных с медиасферой (аспирантах, готовящих диссертации по таким научным специальностям ВАК, как 10.01.10 «Журналистика»; 10.02.19 «Теория языка»; 17.00.03 «Кино-, теле- и другие экранные искусства» и т.д.), учебно-творческие задания могут быть еще более усложнены, а решаемые задачи априори должны иметь научно-практическую ценность и прикладной характер.

Во время такого медиаобразовательного цикла будущие и уже состоявшие ученые (аспиранты и докторанты соответственно) параллельно могут создавать научные труды по медиаобразовательной проблематике, в том числе по аспектам, пересекающимся с тематикой их диссертационных исследований (например, писать научные статьи, аналитические очерки, обзоры, отчеты по научно-исследовательской работе, медиакритические произведения).

Результаты, достигнутые в ходе такого обучения, при желании аспирантов и докторантов могут войти не только в публи-

кации периодических изданий, но также и в отдельные выходы подготавливаемых ими диссертаций, специальные разделы монографий и проч. В качестве преподавателей, обучающих таких специалистов, смогут выступать ученые и исследователи с мировым именем, наиболее успешные журналисты или другие специалисты в медиасфере. При этом медиаобразовательный блок в рамках аспирантур и докторантур может рассматриваться как необязательный, но рекомендуемый уровень медиаобразовательного процесса.

Продолжая описание комплекса медиаобразовательных программ, особое внимание следует уделить уровню «Общее медиаобразование». Массовое повышение уровня медиаграмотности населения может быть достигнуто путем внедрения модуля дополнительного образования в учреждениях культурно-досуговой сферы. В качестве обучающихся здесь будут выступать посетители клубов, секций, творческих студий, кружков и других организаций такого рода, а руководство, педагоги и иные специалисты будут задействованы в проведении соответствующих занятий в рамках своего учреждения. При этом непосредственный перечень образовательных программ будет определяться организаторами и педагогами этих учреждений в соответствии с их концепциями, предпочтениями, опытом работы в области СМК.

Учебный модуль дополнительного образования нам представляется в виде свободной площадки для творчества и взаимодействия педагогов, представителей медиапрофессий, журналистов, работников медиасферы, блогеров, а также самих посетителей подобного рода культурно-досуговых учреждений. Причем все его обучающие элементы должны носить метапредметный, сквозной, виативный характер и могут быть использованы в программах дополнительного образования любой направленности – социально-культурологической, художественной, естественно-научной, технической, туристско-краеведческой и даже физкультурно-спортивной.

Наряду с классическими программами в данном случае, на наш взгляд, эффективными будут микрокурсы, которые обучающиеся смогут осваивать в режиме самообразования.

Микрокурсы – это короткие, по 2–5 минут обучающие блоки (кванты) аудио-, видео- и текстового материала с максимальным использованием иллюстраций, игровых форм, творческих заданий, юмора, которые воспринимаются легко, с неослабевающим интересом, без напряжения. Причем подобного рода образовательные единицы обучающиеся смогут создавать сами или совместно с медиатренерами. Они строго спозиционированы на одну тему, идею или практику, соответствуют современным особенностям восприятия информации, гораздо привлекательнее других форм обучения, так как занимают меньше времени, а материал усваивается легче и быстрее.

Аналогичный квантовый подход можно использовать и в системе корпоративного обучения, которое также должно быть включено в медиаобразовательную модель. Микрообучение в настоящее время становится трендом в сфере корпоративного образования. Его основные преимущества – это соответствие современному темпу жизни, формам восприятия информации, актуальным видам образования, нацеленности на решение прикладных задач.

Умение работать с информацией разного качества, объема, формата, систематизировать ее, анализировать, создавать и продвигать собственные медиапродукты, уметь эффективно использовать медиа для коммуникации с другими людьми – все эти компетенции в настоящее время должны быть внесены в профессиограммы всех специальностей. Для современного корпоративного образования постоянное повышение медиаграмотности сотрудников – это стратегическая задача организационного менеджмента.

Согласно авторской идее данный ресурс будет постоянно дополняться новыми тематическими разделами, базами данных, тестовыми заданиями, а также предложениями самих пользователей ресурса.

Для наглядности разработанную нами многоступенчатую модель, дифференцирующую медиаобразовательный процесс по уровням или отдельным ступеням, представим в виде таблицы 4.

Таблица 4

**Реализация квантово-синергетического подхода по целям, содержанию и области применения медиаобразовательных программ**

№*	Образовательный уровень	Целевая аудитория	Особенности содержания образовательных программ
0	Общее повышение медийно-информационной грамотности населения (массовое медиаобразование)*		Задействованы все компоненты: лингвистический, лингвосвязующий, надлингвистический. Предоставляется свободный доступ к базовым знаниям для всех желающих. Также предусмотрены дополнительные (расширенные и углубленные) модули для различных категорий аудитории.
0 а	Общее медиаобразование	Все граждане, пользователи интернет-сети, желающие повысить уровень медиаграмотности – без ограничения по полу, возрасту или профессии. Реализуется на общественном образовательном портале «Медиаобразование России»	Портал постоянно развивается, дополняется, представляет собой свободную площадку для творчества педагогов, представителей медиапрофессий, журналистов, редакторов, критиков, иных работников медиасферы, а также непрофессиональных ее участников: блогеров, ведущих дневников, активных пользователей интернет-сети, а также иных категорий обучающихся и обучающихся
0 б	Дополнительное образование в рамках культурно-досуговых учреждений	Посетители обучающих программ, реализуемых на базе центров детского творчества, клубов, кружков, секций, творческих студий и других заведений культурно-досуговой сферы. Специальные требования к полу и профессиональным навыкам отсутствуют. Могут быть ограничения по возрасту	Состав образовательных программ определяется организаторами, руководством и авторами дополнительного досугового образования в соответствии с их концепциями, вкусами, предпочтениями, опытом работы в СМК, а также характеристиками самой аудитории (обучающихся). На данном уровне могут быть задействованы как отдельные, так и все компоненты, учебные блоки и тематические разделы медиаобразовательных программ. Программы интегрированы во все направления дополнительного образования



Продолжение табл. 4

№*	Образовательный уровень	Целевая аудитория	Особенности содержания образовательных программ
1	Дошкольное образование		В рамках занятий детям дается общее представление о медиасфере, основных профессиях в данном направлении (журналист, редактор, критик и др.), типах аудитории (зрители, радиослушатели, читатели), ключевых средствах и каналах СМИ (радио, телевидение, интернет, пресса). При этом лингвистический компонент здесь ограничен рамками общих программ по подготовке детей к школе
	/ _ / _ / _ / _ /	Воспитанники частных и государственных детских дошкольных учреждений	
2	Школьное образование		Лингвистический компонент проявляет себя в обучающих разделах, направленных на выработку критического мышления путем получения и усвоения учениками базовых знаний в области дискурс-анализа. Цели в области развития эстетического и этического воспитания, морально-нравственных ценностей, культуры речевых коммуникаций достигаются на уроках лингвистики. В рамках обучения в средних классах преподаются базовые основы соответствующих направлений. В старших классах добавляется также блок «Лингвистики». Большую роль в учебных занятиях занимают и учебные блоки лингвосвязующего и надлингвистического компонента. Знания предыдущего уровня здесь дополняются и конкретизируются
2 а	Начальная школа	Учащиеся общеобразовательных школ и приравненных к ним учебных заведений (гимназий, лицеев, кадетских училищ и др.) (возраст 7–17 лет)	
2 б	Средняя		
2 в	Старшая		

Продолжение табл. 4

№*	Образовательный уровень	Целевая аудитория	Особенности содержания образовательных программ
3	Среднее профессиональное образование		<p>В рамках лингвистического компонента вырабатываются: навыки критического анализа медиатекстов, умения распознавать коммуникативные неудачи, способности создавать грамотные медиатексты, построенные на принципах этичности и уважительного отношения к людям.</p> <p>В рамках лингвосвязующего и надлингвистического звена особый акцент также делается на практической составляющей обучения: изучении информационных технологий, средств автоматизации в медиасфере, формировании умений по созданию собственного качественного медиаконтента, написанию критических отзывов, разработке сайтов, их продвижении.</p> <p>Конкретное наполнение учебных модулей реализуется в зависимости от основной специальности, получаемой студентами в рамках профессионального образования, их конкретного курса, потребностей и степени подготовки.</p> <p>Знания предыдущих уровней расширяются и конкретизируются. Для профильных ссузов и вузов тематические модули преподаются в более расширенном виде.</p>
3 а	Среднее специальное образование для непрофильных ссузов	Учащиеся ссузов всех форм собственности и направлений	
3 б	Среднее специальное образование по профильным специальностям	Студенты ссузов, получающие профессии: специалист по рекламе, издательскому делу, киномеханик и др.	
4	Высшее профессиональное образование		
4 а	Высшее образование для непрофильных вузов	Студенты всех вузов и специальностей (кроме профильных)	
4 б	Высшее образование для профильных вузов	Студенты, обучающиеся по специальностям, относящимся к медиасфере (журналистика, реклама и связи с общественностью, библиотечное дело, музееведение, кинообразование, филология и др.)	

Окончание табл. 4

№*	Образовательный уровень	Целевая аудитория	Особенности содержания образовательных программ
5	Повышение квалификации в рамках дополнительного образования		Углубленный практикум критической оценки и создания медиапродуктов выбранного направления
	/ _ / _ / _ / _ /	Выпускники вузов по специальностям, относящимся к медиасфере	
6	Обучение в аспирантуре и докторантуре		Основы научно-исследовательской деятельности.  Современные исследования в области медиалингвистики, медиаэтики, теории медиа, СМК и т.д.
	/ _ / _ / _ / _ /	Все аспиранты и докторанты, в том числе обучающиеся/пишущие диссертации по профильным научным направлениям (филологии, журналистике, теории языка и т.д.)	
7	Корпоративное обучение		Программы, формирующие умение управлять информационными потоками: работать с информацией разного качества, объема, формата, систематизировать, анализировать; уметь эффективно использовать медиа для коммуникации с другими людьми
	/ / / / / / / /	Менеджеры разного уровня и все иные сотрудники малого и среднего бизнеса, а также крупных коммерческих компаний	

\* Поясним, что уровень медиаобразования «0-й» условно обозначает его нахождение за рамками государственных обязательных образовательных программ. Тем не менее его официальный статус может быть подчеркнут одобрением и рекомендациями Рособрнадзора, Минкомсвязи, Минобрнауки и Минпросвещения России.

Как видно из таблицы 4, данная модель реализует комплексный многоуровневый подход к медиаобразованию, позволяющий гибко учитывать потребности, возможности и интересы целевой аудитории, последовательно обучать молодое, зрелое и старшее поколение медийно-информационной грамотности, решать вопросы профессиональной легализации некоторых относительно новых сфер занятости, продиктованных трансформацией медиасреды (блогеры, копирайтеры, «свободные» верстальщики текстов, комьюнити-менеджеры, медиатренеры, медиамаркетологи, операторы дронов, SEO-оптимизаторы, медиабайеры, стендисты и т.д.).

Поясним, что существенная часть медиаобразовательных блоков, по нашему мнению, должна быть встроена в учебные планы и программы дошкольных учреждений, школ, гимназий, лицеев, организаций среднего и высшего профессионального образования, аспирантур и докторантур, а также в систему корпоративного обучения. В свою очередь, реализовать это можно в форме отдельных занятий, в виде специальных курсов, творчески используя формат миникурсов. При этом часть занятий, в том числе для будущих профильных специалистов, может базироваться на филологических факультетах, а также отделениях и факультетах журналистики высших учебных заведений нашей страны.

По мере прохождения отдельных образовательных блоков и их комбинаций могут выдаваться специальные дипломы и сертификаты, соответственно сами такие учебные модули могут быть стандартизированы с введением новых специальностей и федеральных стандартов.

В настоящее время назрела острая необходимость признания на государственном уровне новых специальностей, основанных на новых медиакомпетенциях и особенно востребованных рынком, но до сих пор не имеющих профессиональных образовательных стандартов. Особенно данное предложение актуально для среднего профессионального образования, где предусмотрено только несколько специальностей, лишь косвенным образом связанных с медиасферой.

Включение же в общую медиаобразовательную модель «нулевого» уровня, предполагающего развитие критического мышления, а также реализацию созидательного потенциала массовой аудитории в сфере медиаобразования, не ограниченного жесткими рамками государственных стандартов, позволит сохранять и развивать творческий потенциал каждой отдельной личности и человечества в целом. В то же время стандартизация некоторых профессий в рамках ряда иных выделенных уровней позволит институализировать новые виды деятельности в медиасфере, формируя для них критерии достаточности знаний, умений и навыков, показатели качества труда.

Для наглядности данный уровень медиаобразования, а также его соотношение с остальными его ступенями в рамках предлагаемого квантово-синергетического подхода, отобразим на схеме 7.

Схема 7

**Уровни медиаобразовательных программ и их взаимосвязь в рамках предлагаемой квантово-синергетической модели**



В связи с важностью сформулированного предложения поясним представленную выше схему более подробно. Как видно из схемы 7, практически на любом уровне медиаобразования обучающиеся в государственных образовательных учреждениях смогут включиться также и в медиаобразовательный процесс путем посещения досуговых центров, клубов по интересам, творческих студий, кружков и иных организаций на добровольной основе, по своему желанию и усмотрению.

Кроме того, и другие граждане, не задействованные на том или ином жизненном этапе в обучении в государственных образовательных учреждениях (пенсионеры, рабочие, служащие, не являющиеся студентами и представителями иных выделенных ранее категорий), также могут активно посещать медиаобразовательные программы, реализуемые на базе культурно-досуговых учреждений.

Органично вписывается в данную медиаобразовательную модель уровень корпоративного обучения, основанный на инициативах корпораций в рамках их образовательной политики.

#### **4.4. Роль и место журналистского образования в развитии российского медиаобразования**

Несмотря на то что медиаобразование как социальный институт в своих истоках имеет среду массовых коммуникаций – фотография, телевидение, печатные СМИ, теоретически оно оформилось как научное направление благодаря разработкам педагогов. Однако сегодня эта педагогическая технология находит благоприятную почву на факультетах журналистики, которые в современных условиях ищут новые идеи для развития.

Журналистика как профессия в настоящее время переживает глубокий кризис, который приводит к качественным

изменениям во всех сферах медиадетельности. Как отмечает профессор факультета журналистики МГУ В.М. Горохов, «существующие СМИ с неизбежностью преобразуются в конвергентные субъекты информационной деятельности. Это связано не только с процессами взаимодействия различных каналов коммуникации, но и с тем, что СМИ живут сегодня в окружении многочисленных альтернативных источников информации. Современные СМИ сегодня существуют наряду с гражданской журналистикой, и это формирует социальный заказ на новый тип специалистов в области массовых коммуникаций. На повестке дня – формирование универсальных коммуникаторов, обладающих навыками и умениями во всем спектре информационной деятельности. Можно определить эту тенденцию как “непрофессионализм”, который уже сейчас реально проявляется на практике, но который нуждается в четкой прогностической квалификации»<sup>475</sup>. Все эти процессы напрямую скажутся на методологии журналистского образования, которое, не утрачивая своей предметной специфики, будет дрейфовать в сторону универсальных медиакомпетенций.

Вопросы журналистского образования всегда являлись предметом пристального внимания отечественных медиаисследователей. Исторические аспекты развития российской журналистики раскрыты в трудах В.Г. Березиной, Л.П. Громовой, Д.А. Бадаляна, Г.В. Жиркова, Н.В. Куксановой, Р.П. Овсепяна и других авторов<sup>476</sup>.

Непосредственно проблемы подготовки кадров для системы массмедиа описаны в работах Б.И. Есина, С.Г. Корконосенко, Л.Г. Свитич, А.А. Ширяевой, В.П. Таловой, С.С. Распо-

<sup>475</sup> 2017 год: прогнозы медиаэкспертов // МедиаТренды. Спецвыпуск. 2017. 11 янв. С. 4.

<sup>476</sup> Березина В.Г. Русская журналистика первой четверти XIX века. Л.: Изд-во Ленинградск. ун-та, 1965; Российская журналистика: уроки истории // История русской журналистики XVIII–XIX веков / Под ред. Л.П. Громовой. СПб.: Изд-во С.-Петербургск. ун-та, 2013; Есин Б.И. Очерки о настоящем и прошлом отечественной журналистики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007; Куксанова Н.В. Информационные поля русской журналистики XIX века: Учеб. пособие. Новосибирск: Изд-во Новосибирск. гос. ун-та, 2011; Овсепян Р.П. История новейшей отечественной журналистики: Учеб. пособие. 3-е изд. М.: Изд-во МГУ, 2005.

повой, А.А. Грабельникова, В.В. Тулупова, А.П. Короченского, Т.Н. Владимировой, И.А. Фатеевой и др.<sup>477</sup>

В целом анализ исследований в области журналистского образования можно свести к следующим существенным проблемам:

*Технологизация производственного процесса и производственных отношений.* Современные компьютерные программы и технологии, с одной стороны, значительно упрощают процесс создания медиапродукта, вплоть до роботизации всех рутинных операций, с другой – делают его сверхсложным, требующим от специалиста особых знаний в области анализа больших данных, интернета вещей, нейрокоммуникаций, интеллектуальных мультимедийных систем.

*Медиаактивность аудитории,* которая стала вызовом для профессиональной журналистики, оказавшейся не готовой к такой быстрой адаптации потребителей медиапродукта к самостоятельной медиадеятельности.

*Неэффективность экономической модели современного медиабизнеса,* когда значительную часть прибыли медиаорганизации дает дешевый продукт развлекательного характера по сравнению с эксклюзивной качественной информацией. Достоверная информация перестала быть ценностью. В медиапространстве циркулируют огромные объемы фейковых сообщений, которые психологически часто вызывают

<sup>477</sup> Есин Б.И. Из истории высшего журналистского образования // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 1969. № 2. С. 81–83; Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2004; Свитич Л.Г., Ширяева А.А. Проблемы подготовки журналистов (итоги социологического исследования). Ч. 1 // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2003. № 6. С. 7–18; Таловов В.П. Из истории журналистского образования // Вестн. Ленинградск. ун-та. Сер. 2. История. Языкознание. Литературоведение. 1987. Вып. 3. С. 91–93; Распопова С.С. Журналистское творчество: теория и практика освоения. М.: МАКС Пресс, 2006; Грабельников А.А. Русская журналистика на рубеже тысячелетий. Итоги и перспективы: Моногр. М.: РИП-Холдинг, 2000; Тулупов В.В. Уроки журналистики: Учеб. пособие. М.: Юрайт, 2019; Короченский А.П. Мировая журналистика: история, теория, практика: Сб. науч. и публицистических работ. Белгород: Белгород, 2015; Владимирова Т.Н. Педагогические основы профессионального развития студентов-журналистов в вузе: Моногр. М.: МАГМУ, 2010; Фатеева И.А. Журналистское образование в России: теория, история, современная практика: Дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2008.



повышенный интерес у аудитории, а их проверка не становится привычкой в медиаповедении потребителя.

В результате журналистика как профессия, порожденная индустриальным обществом, трансформируется в качественно новое состояние, а журналист как специалист в области обработки и передачи информации вынужден осваивать новые роли. Эти выводы нашли подтверждение на стратегической форсайт-сессии «Журфак 2030: модели развития»<sup>478</sup>, которая состоялась в Томском государственном университете в сентябре 2016 г. в рамках научного семинара «Профессиональные ценности журналиста». Сессия была посвящена возможным вариантам развития факультетов и институтов журналистики в связи с теми вызовами, которые сегодня испытывает медийная отрасль.

В качестве экспертов выступили преподаватели ведущих российских университетов, в которых действуют факультеты и институты журналистики (Б.Н. Лозовский, В.Д. Мансурова, И.В. Высоцкая, Ю.М. Ершов, В.Е. Беленко, К.А. Зорин, И.В. Жилавская и др.). Целью форсайт-сессии стала идея сформировать перспективную модель развития журналистского образования, задать горизонты развития образовательной практики в сфере массмедиа.

В ходе совместной работы экспертами был сформулирован ряд трудностей, с которыми сталкиваются факультеты и институты журналистики, массовых коммуникаций в условиях трансформации медиасферы и которые приходится преодолевать организаторам журналистского образования.

К ним относятся *трудности, связанные с трансформацией самой журналистской профессии*:

- мобильность аудитории, она вообще уже больше не ждет, мобильность становится одной из ее основных характеристик;
- новые единицы контента – разные траектории движения, формы содержания, упаковки и переупаковки;

<sup>478</sup> 40 лет ФЖ: как проходил научный семинар «Профессиональные ценности журналиста». URL: <http://www.newsman.tsu.ru/2016/10/40-let-fzh-kak-proxodil-nauchnyj-seminar-professionalnye-cennosti-zhurnalista/> (дата обращения: 11.05.2020).

- снижение доли журналистского контента в общем потоке информации;
- самая высокая в истории роль визуализации информации;
- клиповая, разорванная картина мира;
- размывание границ профессионального продукта журналистов, «пиаризация» журналистики;
- распад старых экономических моделей медиаотрасли;
- утрата обществом ценности достоверности, «фейковость» как полноценный феномен;
- новая информационная конкуренция на поле инфоразвлечения;
- усиление роли стейкхолдеров журналистики (государство, корпорации);
- утрата журналистикой своей социальной ценности.

Трудности, связанные с трансформацией журналистского образования:

- легкий вход в профессию: это может каждый;
- обилие простых программных средств для выполнения практически любых видов работ;
- роботизация новостей, технологизация процесса агрегации новостей и создания простейших текстов;
- высокая медиаактивность аудитории, многие авторы теснят профессионалов;
- возрастание роли медиаобразования для аудитории, срастание медиа и педагогики.

Сегодня складывается беспрецедентная ситуация, когда преподаватели журналистики готовят специалистов к требованиям рынка, которого еще не существует. Цикл принципиальных изменений в мире медиа стал короче, чем образовательный цикл, знания быстро устаревают.

Как подчеркивали на форсайт-сессии эксперты, современные журфаки готовят специалистов к работе в условиях давления, связанного с потерей или ускользанием профессии: это политическое давление (прессинг свободы слова), экономическое (размывание, «растаскивание» медиарынков), социокультурное (снижение уровня доверия, снижение запроса

на качественную информацию, потребительское отношение к знанию, ощущение, что журналистикой может заниматься кто угодно, утрата высоких профессиональных стандартов).

По мнению преподавателей, участвовавших в форсайт-сессии, готовых решений для преодоления этих проблем пока не существует.

Сегодня в России журналистику преподают в более чем ста вузах страны. Ежегодно на рынок СМИ выходит более 7 тыс. выпускников. И это при том, что ежегодно региональный медиарынок сокращается на 5–7%<sup>479</sup>. Поэтому естественно, что многие студенты не планируют заниматься профессиональной деятельностью.

Кроме того, современные медиатехнологии настолько видоизменяют деятельность журналиста, что ее уже с большим трудом можно определить как исключительно «сбор и обработка актуальной информации для ее дальнейшей публикации в средствах массовой информации». Сегодня на рынке труда в области медиакommunikаций востребованы медиаменеджеры, медиааналитики, интернет-маркетологи, SMM-специалисты, креаторы, копирайтеры, медиапродюсеры, аккаунт-менеджеры, редакторы сториз, журналисты-программисты, инфостилисты и т.д. На факультетах журналистики этим профессиям сегодня не обучают.

Неслучайно во время форсайт-сессии прозвучала обеспокоенность преподавателей тем, что выпускники факультетов журналистики не остаются в профессии, а уходят работать, например, в школы, руководить кружками журналистики, выполнять функции медиапедагога.

Это свидетельствует о том, что сама жизнь подсказывает один из вариантов выхода из сложной ситуации, в которой находятся вузы, занимающиеся журналистским образованием. Именно на факультетах журналистики возможна особая подготовка специалистов в области медиаобразования, которые будут способны квалифицированно заниматься повышением

---

<sup>479</sup> Пушкина Е.Ю. Современное состояние и будущее печатных средств массовой информации // Молодой ученый. 2014. № 8. С. 411–415.

уровня медиаграмотности аудитории. Эта задача сегодня становится все более актуальной и приобретает массовый характер, при том, что уже более 10 лет назад была описана журналистская модель медиаобразования, в которой ключевую роль играют именно журналисты<sup>480</sup>.

Однако нельзя не отметить, что компетенции, которыми в реальности обладают современные журналисты, не в полной мере соответствуют стратегическим целям, стоящим сегодня перед отраслью и обществом в целом. И речь идет не о профессиональных способностях журналиста как создателя медиатекста, который пишет новости или статьи, фотографирует, монтирует видео, ведет репортажи, радио- или телепрограммы, а о медийно-информационной грамотности, как способности понимать, как устроено медиaprостранство и какую роль в нем играют средства коммуникации, о способности критически оценивать ту информацию, которую аудитория получает с их помощью, принимать обоснованные решения по поводу потребления мультимедийного контента, в целом проявлять осознанное медиаповедение.

Согласно нашему опросу на тему актуальности МИГ для журналистов, проведенному в 2020 г., в котором приняло участие 326 журналистов региональных и местных СМИ<sup>481</sup>, на вопрос «Нужно ли работникам СМИ повышать уровень своей медиаграмотности?», наиболее популярным стал ответ «Обязательно нужно, ведь медиасреда постоянно меняется» (коэффициент 3,9 при том, что 1 – min, 5 – max). Равноценными по количественному показателю были противоречащие друг другу ответы: «Нет, работники СМИ и без того очень загружены» и «Да, потому что мне не хватает профессиональных знаний» – по 2,7, что, как нам представляется, свидетельствует о внутренней неготовности значительного числа журналистов к новому знанию, самообразованию, качественным изменениям.

<sup>480</sup> Жилавская И.В. Интерактивная (журналистская) модель медиаобразования // Медиаскоп. 2008. Вып. 2. URL: <http://www.mediascope.ru/node/229> (дата обращения: 15.07.2020).

<sup>481</sup> Жилавская И.В. Актуальные проблемы медиаграмотности журналиста // Modern Humanities Success. 2021. № 1. С. 235–240.

Существенным для понимания уровня медиаграмотности журналистов стал вопрос «Как Вы понимаете значение слова “медиа”?». В результате мы получили следующие варианты ответов:

*«Собирательное название массовой информации, средство коммуникации, инструмент общественного влияния»;*

*«Воздействие массовой информации»;*

*«Это все, что является средством коммуникации людей»;*

*«Это все, откуда люди получают информацию и куда они ее передают»;*

*«Это необъемлемая часть современной жизни»;*

*«Средства массовой информации»;*

*«Совокупность средств и приемов для передачи сообщения конкретному потребителю»;*

*«Посредник между человеком и массовой информацией»;*

*«Все, что подразумевает собой интерактивность»;*

*«Вся информация, которую мы потребляем»;*

*«Посредник при передаче массовой информации»;*

*«Информационное пространство»;*

*«Ответственность перед людьми»;*

*«Обширное понятие, в которое включаются СМИ, способы передачи информации и среда, которую они образуют»;*

*«Инструменты коммуникации, способы донесения информации, совокупность СМИ и других информационных ресурсов»;*

*«Все средства массовой информации, которые оказывают влияние на общественное сознание»;*

*«Инфо»;*

*«Развлекательный комплекс для взрослых и детей».*

Из ответов видно, что трактовка «медиа» как чего-то массового, информационного, дистанцированного от человека превалирует. Она в той или иной степени встречалась в 76% ответов респондентов. При этом гораздо бо́льшую широту взгляда проявили журналисты, отвечая на предложение конкретно назвать различные виды медиа. В частности, были названы: кино, фотография, литература, подкасты, соцсети, блоги, радио, журналы, газеты, игровые стримовые площадки, видеоохотинги, фестивали, выставки, театры, любое творчество, книги,

архивы, библиотеки, речь, жесты, прямые трансляции, презентация, песня, музыкальные композиции, скульптура, онлайн-игры, сайты знакомств, медиафайл, медиаискусство.

Нельзя не отметить определенную закономерность: те респонденты, которые не имеют журналистского образования, но имеют достаточно большой опыт работы (более 5 лет), на вопрос «Как вы понимаете значение слова “медиа”?», как правило, отвечают так: «Исключительно телевидение, радио, газеты и интернет».

Глубину понимания феномена медиа отражает отношение журналистов к утверждению «Медиа всегда трансформируют информацию». Согласно данным нашего исследования полностью либо частично согласились с этим утверждением 53,3% опрошенных, не согласились либо усомнились в правоте этого утверждения 46,6% респондентов. Факт того, что голоса по поводу способности медиа трансформировать информацию разделились почти поровну, говорит о том, что значительная часть журналистов по-прежнему остается в плену индустриального подхода к медиа как к редакции, которая производит качественный или некачественный контент. Согласно требованиям классической журналистики автор должен максимально стремиться к объективности. Сама объективность понималась как некая достижимая ценность. В современной ситуации неопределенности, постмодернистской множественности и технологической вариативности, в контексте маклюэновского «The Medium is the Message», становится очевидным, что медиа действительно всегда деформируют передаваемую информацию, и не учитывать этот факт в своей деятельности производителям контента нельзя. Однако данное явление находится за пределами понимания значительной части журналистов.

Медиаобразование как самостоятельная область знаний в настоящее время начинает развиваться в вузах нашей страны. В учебные планы бакалавриата многих российских университетов введены курсы по медиаграмотности, открыты магистерские программы по различным направлениям медиаобразования, на которых осуществляется профессиональная подготовка специалистов, способных и готовых работать

в школах, центрах дополнительного образования, домах творчества детей и молодежи, различных центрах образования, в сфере корпоративного обучения.

К примеру, плодотворный опыт открытого медиаобразования наработан в Новосибирском государственном педагогическом университете, когда студенты-магистранты реализуют многочисленные медиаобразовательные проекты в городской среде. Подобного рода проектная деятельность в рамках магистратуры развивается по двум направлениям: «Интеграция медиаобразования в учебный и воспитательный процессы» и «Функционирование школьных и студенческих массмедиа»<sup>482</sup>. Всего в процессе обучения магистранты НГПУ бывают задействованы более чем в 30-ти городских медиаобразовательных проектах, что, во-первых, открывает широкие возможности для практической работы и самостоятельного творчества студентов и, во-вторых, создает благоприятную среду для развития медиаобразования в целом на уровне региона.

В Таганрогском институте имени А.П. Чехова (филиал «РГЭУ (РИНХ)» в процессе подготовки специалистов по работе с молодежью реализуется магистерская программа «Организация работы с молодежью в сфере культуры и массовых коммуникаций», которая тесно связана с изучением основ медиакультуры и медиаобразования, с практической разработкой медиаобразовательных проектов<sup>483</sup>.

Большой опыт работы в сфере кинообразования накоплен в рамках Пермской школы медиаобразования, которая сформировалась на основе сотрудничества с Международным фестивалем документального кино «Флаэртиана», «Пермской синематикой» и рядом пермских университетов. В структуру школы медиаобразования входит проект «Вуз-Флаэртиана», который реализуется как конкурс дискуссионных программ

<sup>482</sup> Катенева И.Г. Специфика реализации профессионального медиаобразования (на примере функционирования магистратуры «Медиаобразование» в Новосибирском государственном педагогическом университете) // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2017. № 1 (23). С. 83–87.

<sup>483</sup> Чельшова И.В. Использование проективных медиаобразовательных технологий в подготовке магистрантов – будущих организаторов работы с молодежью // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2017. № 4 (26). С. 254–258.

на основе исследования документального кино. В конкурсе участвуют школы, вузы, культурные центры, библиотеки, молодежные клубы. Задача проекта – развитие коммуникативной компетентности выпускников высшей профессиональной школы. Постепенно, как отмечает куратор фестиваля «Вуз-Флаэртиана» Владимир Берестнев, документальное кино стало дидактической основой для воспитательного процесса<sup>484</sup>.

Уникальные эксперименты в области кинопедагогики проводились Сталь Никаноровичем Пензиным, талантливым медиапедагогом, киноведом, который по праву считается одним из основоположников медиаобразования в России. Он стал первым организатором киноклубов в Воронежском государственном университете и Воронежском государственном педагогическом университете.

Богатый и разнообразный опыт медиаобразования накоплен на факультете журналистики Челябинского государственного университета, который уже не первый год проводит Международную научную конференцию «MEDIAОбразование». Конференция ориентирована на специалистов в сфере медиаобразования, исследователей различного профиля, научных работников, магистрантов и аспирантов факультетов журналистики, педагогических и смежных специальностей, которые интересуются проблемами медиа. В рамках конференции также ежегодно проводится Международный конкурс образовательных программ «ImPRO» в целях повышения качества подготовки школьников и студентов в области средств массовой коммуникации. При этом факультет журналистики ЧелГУ предлагает педагогам со всей России обменяться опытом в области медиаобразования и медиабезопасности.

Более подробно остановимся на опыте медиаобразовательной деятельности Московского педагогического государственного университета.

В 2015 г. в структуре МПГУ был образован Институт журналистики, коммуникаций и медиаобразования, в составе

<sup>484</sup> Трокай М. Звезда. Интервью. Медиашкола и другие doc.уроки. URL: <https://zvzda.ru/interviews/eabe5dbdf75d> (дата обращения: 06.01.2021).



которого продолжила свою работу кафедра медиаобразования, созданная в 2011 г. в МГТУ имени А.М. Шолохова. Согласно принятой стратегии института деятельность кафедры направлена на подготовку и выпуск магистров журналистики и педагогического образования. Кафедра реализует магистерские программы медиаобразовательного профиля, за весь период существования кафедры уже было выпущено более 140 магистров – специалистов в области медиаобразования.

Учебные планы, разработанные для магистерских программ, в зависимости от специфики программы соответствуют Федеральным государственным образовательным стандартам, к примеру, классическая программа «Медиаобразование» направлена на подготовку специалистов в области педагогического образования, а «Медиаобразование в сфере межнациональных отношений» – в области журналистики.

В своей структуре магистерские медиаобразовательные программы имеют базовый модуль «Теория медиаобразования», который год от года совершенствуется по своему содержанию и в настоящее время в него входят следующие дисциплины: «История и теория медиа», «Медийно-информационная грамотность», «Медиапедагогика» и «Медиакультура».

Часть учебного плана, формируемая участниками образовательных отношений, включает в себя дисциплины по выбору: «Медиаобразование в школе и в вузе», «Медиаобразовательное проектирование», «Медиабезопасность: законодательство и экспертиза», «Риски интернет-коммуникации», «Экология медиасреды», «Технологии работы с новыми медиа», «Медиаобразовательные технологии: кинопедагогика», «Медиаобразовательные технологии: школьные медиа» и др.

В рамках учебного плана магистранты участвуют в работе спецкурсов на базе организаций, которые являются ключевыми партнерами программ, в частности, «Московского дома национальностей», Комиссии по вопросам информационного сопровождения государственной национальной политики Совета при Президенте РФ по межнациональным отношениям,

Российской государственной библиотеки, Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании.

Выпускные квалификационные работы магистрантов могут носить коллективный, кластерный характер, в частности в 2014 г. выпуск завершился защитой коллективной магистерской диссертации как социального проекта в подмосковном городе Озёры. Кластерность проекта заключалась в слиянии шести самостоятельных магистерских диссертаций в единый проект под общим названием «Особенности формирования медиасреды малых городов России на примере города Озёры Московской области». Над проектом работали магистранты, обучавшиеся по программе «Медиаобразование»: Е.А. Карягина, главный редактор городской газеты «Твой город Озёры», В.Г. Абрамов, редактор телеканала «RussiaToday», Л.А. Васильченко, выпускающий редактор сайта [www.jv.ru](http://www.jv.ru), О.Н. Фиськова, специалист по маркетингу ОАО «Сбербанк России», Е.Д. Хмелева, специалист по связям с общественностью АО «КРОС», А.В. Штраус, журналист ИД «Ять» (г. Коломна). Темами магистерских диссертаций стали: «Повышение медиаактивности местного сообщества в целях формирования социально активной медиасреды на примере г. Озёры», «Особенности функционирования социальных медиа как инструмента реализации гражданской активности местного сообщества на примере г. Озёры», «Местное телевидение как фактор формирования гражданского общества на примере телевидения г. Озёры», «Системы электронной демократии как инструмент развития медийно-информационной грамотности граждан и прикладные аспекты их использования муниципалитетами Подмосковья на примере г. Озёры», «Проблема повышения медиаактивности школьников с помощью медиаобразовательных технологий на примере медиапроекта “Газета в образовании” в г. Озёры», «Библиотека как социальный институт медиаобразования на примере муниципальной библиотеки г. Озёры».

В рамках кластера в течение двух лет, с 2012 г. по 2014 г., в городе были организованы несколько центров медиаактивности, которыми стали городская газета, библиотека,

гимназия № 4 и др. Субъектами медиаактивности выступили школьники, пенсионеры, волонтеры, представители администрации, различных молодежных субкультур, рядовые граждане. Основными каналами коммуникации в проекте стали созданная магистрантами газета «Твой город Озёры», социальные сети, неформальное общение. Идею кластерного дипломного проекта поддержало руководство города и района. Его публичная защита состоялась непосредственно в г. Озёры при участии жителей города.

Многоаспектное изучение медиасреды г. Озёры, предпринятое шестью магистрантами, давало возможность, кроме основной цели исследования – изучения особенностей медиасреды малых городов России – выявить некие закономерности медиаповедения граждан по отношению к такому многозначному понятию, как «счастье». По итогам проекта была подготовлена коллективная монография «Счастье в Озёрах», которая была отмечена Национальной ассоциацией исследователей массмедиа в числе номинантов конкурса на лучшую научную публикацию.

Магистерские программы медиаобразовательного профиля МПГУ обеспечены учебно-методическими пособиями, которые подготовлены преподавателями кафедры, а также совместно с магистрантами в рамках ВКР. Это такие пособия, как: «История развития медиаобразования» (авторы – И.В. Жилавская, Д.А. Зубрицкая, 2016 г.); «Медиаобразовательные технологии российских СМИ» (И.В. Жилавская, 2017 г.); «Риски интернет-коммуникации детей и молодежи» (Н.Ю. Лесконог, И.В. Жилавская, Е.В. Бродовская, 2019 г.); «Создание центра медиаобразования в образовательной организации. Серия: Медиаобразование в школе и в вузе» (И.В. Жилавская, Е.Н. Вовчук, 2019 г.); «Виды медиа: типология и история» (И.В. Жилавская, К.К. Онучина, 2020 г.); «Инструменты и технологии медиаобразования в повышении медийно-информационной грамотности педагогов в корпоративных коммуникациях образовательной организации» (В.И. Ярных, К.К. Онучина, 2020 г.).

В МПГУ система медиаобразования выстроена и на уровне бакалавриата. В соответствии с рекомендациями Учебно-методического совета МПГУ от 23 ноября 2017 г. решением деканского совещания и по поручению ректора МПГУ А.В. Лубкова дисциплины «Медийно-информационная грамотность», «ИКТ и медийно-информационная грамотность», «Медиаграмотность» были введены в учебные планы практически всех факультетов и институтов МПГУ.

В 2015 г. в учебный план подготовки журналистов была включена также дисциплина «Основы медиаобразования», которая снабжена большим объемом практического материала, творческими заданиями, медиатренингами. В структуру курса входят темы: «Медиа- и информационная культура современного мира», «Медиаобразование как коммуникативная система», «Истоки и методологическая основа медиаобразования», «Медиаобразовательная деятельность СМИ», «Медиаобразование в новой медиасреде». По окончании курса в разделе обратной связи на платформе Moodle студенты пишут:

*«Курс “Основы медиаобразования” на многое раскрыл мне глаза и помог задуматься о тех вещах, на которые я раньше обращала слишком мало внимания»;*

*«В нашей профессии медиаобразование крайне необходимо, и этот курс помог нам сделать первые шаги в изучении этого интересного предмета»;*

*«В результате пройденных тем и решенных заданий уровень моей медиаграмотности значительно повысился! Теперь я лучше понимаю язык медиа, понимаю подводные камни медиасреды и имею представление о том, как не подвергать себя рискам в медиaprостранстве».*

Сегодня в социокультурном пространстве наметились благоприятные условия для интеграции журналистики и педагогики на новой – медиаобразовательной основе. Современные тенденции в развитии образования таковы, что они позволяют осуществить этот синтез в педагогическом вузе и получить высококвалифицированных специалистов, способных работать и в той, и в другой отрасли одинаково профессионально.

Это происходит по многим причинам. С одной стороны, педагогика выходит за рамки школы, начинает активно осваивать информационное пространство, и учитель из транслятора информации становится коммуникатором, медиатьютером. С другой стороны, СМИ, журналистика сегодня получают новые импульсы от медиаактивной аудитории, которая также нуждается в медийно-информационной грамотности.

Это системное условие профессиональной интеграции возможно при более эффективном взаимодействии представителей различных сфер деятельности. Появляется общая предметная область в виде медиаобразования, которая естественным образом связывает журналистику как профессиональную деятельность в сфере медиа и педагогику. Возможно, именно этот плодотворный синтез видов деятельности окажется одним из выходов из той непростой ситуации, в которой сегодня пребывают факультеты журналистики.

В данном случае журналистская подготовка могла бы стать лишь частью общего медийного образования, а институты и факультеты журналистики – полноценными институтами медиаобразования.

В их структуре могут диалектически сосуществовать журналистика, кинообразование, библиотечное и музейное дело, другие сферы деятельности, основанные на разнообразных видах медиа. В сочетании с медиапедагогикой они, обогащая друг друга, создавали бы прочное основание для подготовки специалистов в области медиаобразования различных направлений.

В научном плане такое объединение позволило бы более точно определить сферу приложения сил будущих специалистов, способствовало бы их осознанной интеграции в профессиональную медиасреду на более высоком уровне понимания предмета своей деятельности.

С практической точки зрения выпускники институтов медиаобразования имели бы более качественную, точечную подготовку, дополнительные возможности для самореализации (медиаотрасль или сфера медиаобразования) и более четко

понимали свою профессиональную траекторию развития. При этом следует подчеркнуть, что сегодня потребность в квалифицированных кадрах в области средств коммуникации в школах и других образовательных организациях чрезвычайно высока.

Учитывая широкое, в институте медиаобразования с успехом может осуществляться подготовка таких специалистов, как музыкальные, танцевальные и театральные критики, медиатренеры и медиатьюторы для корпоративного сектора, специалисты в области медиабезопасности и информационной этики, медиаэкологи. Столь же востребованными рынком будут и специалисты новых медийных профессий, таких как продюсеры смыслового поля, дизайнеры эмоций, медиапсихологи, индивидуальные медиастилисты и т.д. Подобного рода институты могут стать своего рода лабораториями по подготовке специалистов для новых профессий в сфере медиа и медиаобразования.

Институты медиаобразования органично впишутся в систему педагогических университетов, не только «оправдывая» наличие в их структуре непрофильных направлений подготовки, таких как журналистика, реклама и связи с общественностью, а займут свое достойное и чрезвычайно важное место. В этой концепции подготовка журналистов может быть спозиционирована на работу в образовательных или научно-популярных СМИ; местом применения современных медиакomпетенций станут многочисленные обучающие, просвещающие и тренирующие платформы цифровой образовательной среды, а будущих специалистов по связям с общественностью – выпускников институтов медиаобразования будут с нетерпением ждать на работу в соответствующих управлениях, PR-службах вузов и школ, которые также крайне нуждаются сегодня в подобных специалистах.

При этом, естественно, руководителям образовательных программ следует провести корректировку учебных планов, мест практики и содержания образования.

В целом сегодня процесс интеграции медиаобразования в систему высшей школы осмысливается как перспективный

и очень востребованный. Это подтвердил опрос, проведенный нами в 2019 г. при поддержке Евразийской ассоциации педагогических университетов (ЕАПУ). Для определения потенциала вузов и их запроса на программы по повышению медийно-информационной грамотности студентов было организовано исследование в форме опроса руководителей классических государственных университетов, а также педагогических вузов России, Казахстана, Армении, Республики Беларусь и других стран СНГ. В опросе приняли участие такие высшие учебные заведения, как Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, Севастопольский государственный университет, Северо-Кавказский федеральный университет, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Дальневосточный федеральный университет, Тольяттинский государственный университет, Братский государственный университет, Дагестанский государственный педагогический университет, Бурятский государственный университет, Забайкальский государственный университет, Кемеровский государственный университет, Северо-Кавказский федеральный университет, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого и др. Всего в исследовании приняли участие руководители 46-ти российских университетов и ведущих вузов стран, входящих в Содружество независимых государств.

Руководители университетов, принявших участие в опросе, заявляют о необходимости создания в России и в странах СНГ интегрированной системы медиаобразования студентов. Они считают необходимым включить в образовательную политику страны медиаобразование в качестве одного из приоритетных. По мнению руководителей вузов, необходима реализация комплексного подхода к решению вопроса медиаобразования

студентов, которая бы включала в себя корректировку учебных планов с точки зрения включенности в них соответствующих дисциплин, решение вопросов с помощью мобильных технологий повышения квалификации преподавателей вузов, которые реализуют соответствующие программы, а также разработку комплекса учебно-методических пособий для преподавателей и студентов. Все это свидетельствует о готовности высшей школы к интеграции медиаобразования в уже сложившуюся систему подготовки кадров.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Медиаобразование, как система социализации личности в медиaprостранстве, сегодня представляется чрезвычайно актуальным направлением образования. Это обусловлено тем, что значительно возрос объем информации, которая циркулирует в обществе, и увеличилось количество каналов коммуникации. Жизненные потребности определяет уже не перечень конкретных СМИ, которые можно посчитать, проконтролировать, приструнить, а медиасреда, в которой человек рождается и живет. Эта среда часто бывает агрессивной по отношению к людям, она дезорганизует, вводит их в заблуждение, наряду с большой пользой приносит и вред.

Процессы коммуникации сегодня осуществляются в виртуальном пространстве и, как правило, в дистанционной форме. Это не только развлечения, общение, но теперь и обучение, образование, процессы деловой коммуникации в профессиональной сфере, политические события и обычная повседневная жизнь. Сегодня человеку нужны новые компетенции, которые в полном объеме дает медиаобразование.

Медиаобразование в России в настоящее время перестало быть инновационным, оно приобретает всеобщее признание и становится трендом развития современной педагогики. Во многом это случилось потому, что данное специфическое образование, в силу своей природной интеграционности, способно решать комплексные задачи по обучению и воспитанию подрастающего поколения. Медиаобразование способно расширять границы образовательной среды за счет возможностей медиaprостранства. Медиаобразование использует потенциал медийных ресурсов, отвечая на запросы и потребности граждан.

В последнее время современные исследователи все чаще обращаются к понятию «повседневность», которое хорошо известно философам, а сегодня находит свое место в социологии, психологии, лингвистике, теории искусства, теории литературы. В качестве составляющей повседневность входит в разные,

хорошо нам знакомые словосочетания, такие как «повседневная жизнь», «повседневная практика», «повседневное поведение человека».

Почему мы, размышляя о трансформациях, которые происходят сегодня в нашей жизни, начинаем размышлять об истории повседневности, культуре повседневности, а теперь и медийно-информационной грамотности как явлении повседневности?

Известно, что понятие повседневности рассматривают на таких противопоставлениях, как: будний день или праздник; общедоступные или высшие специализированные формы деятельности; жизненная рутина или моменты психологического напряжения; обычная действительность или идеал.

В восприятии медиаобразования следует переходить от внутренней установки на то, что это нечто специфическое, что формируется в каких-то особых условиях, что требует внутреннего напряжения.

Психологически медиаобразование и без того ассоциативно связано с достаточно острыми, непростыми ситуациями – с медиабезопасностью, вызовами и угрозами, негативным влиянием СМИ, вредной информацией, критическим мышлением, которое у нас имеет отрицательный оттенок, и т.д. Сегодня мы его еще более нагружаем идеями о когнитивных искажениях, «цифровом концлагере», технологиями слежки и контроля.

Это не значит, что специалистам медиаобразования не надо говорить об этом. Речь идет о том, как медиаобразование сделать более инструментальным, непринужденным, в определенном смысле элементарным. Как вырабатывать тот коллективный иммунитет к дезинформации, который в настоящее время может спасти человека от инфодемии? Как сформировать привычку не реагировать на буллинг в социальных сетях, не поддаваться на провокации кибермошенников, выработать навыки противодействия информационному шуму?

Сегодня отработка медийно-информационной грамотности, как результата медиаобразования, должна стать делом

естественным и даже приносящим удовольствие. Таким же естественным, как в детстве освоение речи, чтения, счета и письма. Медийно-информационная грамотность должна стать частью ежедневного опыта обычного среднестатистического человека, а также рутинным инструментом в получении знаний для людей, которые занимаются наукой, высоким искусством, технологиями и т.д.

Медиаобразование сегодня должно стать неотъемлемой частью процессов образования, воспитания, просвещения. Так же, как и медиа, оно должно пронизывать все сферы жизнедеятельности человека и так же, как медиа, связывать людей узами общего понимания происходящего. Его развитие должно проходить на всех уровнях образования, начиная с раннего детского возраста, и не заканчиваться в течение всей жизни. Медиаобразование должно войти в нашу повседневную практику и начать восприниматься как нечто обыденное, органичное, но при этом такое, без чего современному человеку никак нельзя обойтись на всех этапах его жизни.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абаев М., Ежихина М.* «Человек медийный» – новая ступень эволюции или приложение к гаджету? Беседа с Е.Л. Вартановой // Наука и жизнь. 2018. № 7. URL: <https://www.nkj.ru/open/27523/> (дата обращения: 20.07.2020).
2. *Абдуллина М.А.* Менеджмент в управлении школой: краткий словарь терминов и понятий. Уфа: БИРО, 2004.
3. *Аверинцев С.С., Давыдов Ю.Н., Турбин В.Н.* и др. М.М. Бахтин как философ: Сб. статей. М.: Наука, 1992.
4. *Акофф Р., Эмери Ф.* О целеустремленных системах. М.: Сов. радио, 1974.
5. *Алиева М.Ф.* Понятие информационной культуры: факторная и структурная операционализация // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Сер. 1. Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2013. № 1. С. 64–71.
6. *Алиева Н.З., Шевченко Ю.С., Ковальдина О.Г.* Проблема понятия «медиа» в медиафилософии: Мат-лы V Междунар. студенческой электронной науч. конф. «Студенческий научный форум 2013». URL: [www.scienceforum.ru/2013/119/5782](http://www.scienceforum.ru/2013/119/5782) (дата обращения: 10.10.2020).
7. *Альберт Х.* Трактат о критическом разуме. М.: Эдиториал УРСС, 2003.
8. Американская социология. Перспективы. Проблемы. Методы / Под ред. *Т. Парсонса*. М.: Прогресс, 1972.
9. *Анзина Т.И., Рожина Е.Ю., Селиванова И.В.* К вопросу о медиа-контенте и развитии критического мышления // Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русского языков: Сб. науч. трудов по мат-лам I Междунар. науч.-практ. конф. Н. Новгород: Изд-во Плесканюк Т.Н., 2017. С. 4–12.
10. *Аникина М.Е.* Возможности изучения аудитории в условиях развития новых информационно-коммуникационных технологий // Россия: преобразования, развитие, инновации: Науч. труды ИМПЭ им. А.С. Грибоедова. М., 2011. С. 193–198.
11. *Аникина М.Е.* Молодежь как аудитория СМИ // СМИ в меняющейся России: Колл. моногр. М.: Фак. журн. МГУ, 2010. С. 225–234.
12. АНО «Медиацентр ИНИЦИАТИВА». URL: <https://ano-mediatsentr-initiati.timepad.ru/events/> (дата обращения: 24.04.2020).

13. Анохин П.К. Кибернетика функциональных систем: Избр. труды / Под ред. К.В. Судакова. М.: Медицина, 1998.
14. Антонова Л.Г., Постнова А.А. Коммуникативные способности и медиаграмотность студента-гуманитария // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 1. № 4. С. 185–188.
15. Арно А., Николь П. Логика Пор-Рояля // Логика, или Искусство мыслить, где помимо обычных правил содержатся некоторые новые соображения, полезные для развития способности суждения. М.: Наука, 1991.
16. Арон Р. Этапы развития социологической мысли. М., 2005.
17. Архангельская И.Б. Герберт Маршалл Маклюэн: от исследования литературы к теории медиа: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.10. М., 2009.
18. Архипов С.В. Роль коммуникаций в ранней истории цивилизаций: взгляд из Москвы и Торонто. URL: [svarkhipov.narod.ru/pup/serg.Htm](http://svarkhipov.narod.ru/pup/serg.Htm) (дата обращения: 15.05.2020).
19. Ассоциация специалистов медиаобразования (АСМО). URL: <http://www.asmo.org.ru/f-conf/> (дата обращения: 02.01.2021).
20. Афанасьев В.Г. Системность и общество. М.: Политиздат, 1980.
21. Ахиезер А.С. Россия: некоторые проблемы социокультурной динамики // Мир России. 1995. Т. 4. № 1. С. 3–56.
22. Бабушкин А.П., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика и семиология: Моногр. Воронеж: РИТМ, 2018.
23. Баймуратова Л.Р., Долгова О.А., Имаева Г.Р., Гриценко В.И. и др. Цифровая грамотность для экономики будущего. М.: НАФИ, 2018.
24. Баканов Р.П. Критика СМИ как форма медиапросвещения населения // Журналистика и информационная политика в регионе: теория и практика функционирования / Сост. Н.Ф. Федотова. Набережные Челны: Филиал Казанск. гос. ун-та, 2007. С. 192–196.
25. Бакулев Г.П. Массовая коммуникация: западные теории и концепции. М.: Аспект Пресс, 2005.
26. Балашова Ю.Б. Школьная журналистика Серебряного века. СПб., 2007.
27. Балдицын В. Стандарты для нестандартных // Журналист. 2014. № 4. С. 71–73.
28. Баллмер Т., Бренненштуль В. Классификация речевых актов. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/> (дата обращения: 10.01.2021).

29. *Баранов А.Н.* Лингвистическая экспертиза текста. М.: Флинта: Наука, 2008.
30. *Басс В.* Как разговаривает архитектура: Лекции. URL: <http://arzamas.academy/courses/12/1> (дата обращения: 11.08.2020).
31. *Бахарева С.* Развитие критического мышления через чтение и письмо. Учеб.-метод. пособие. Новосибирск: Новосибирск. ин-т повыш. квалификации и переподготовки работников образования, 2005.
32. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986.
33. *Башмакова Н.И.* Проблема медиаобразования в современном мире // Инновационные технологии в медиаобразовании: Сб. мат-лов II Междунар. науч.-практ. конф. СПб.: С.-Петербургск. гос. ин-т кино и телевидения, 2018. С. 191–193.
34. *Белецкий В.* Мутации педагогической этики // Пресс-портфолио. Аналитический сборник. М.: НАШпресс, 2018.
35. *Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 2004.
36. *Белл Д.* Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе. М.: Прогресс, 1986.
37. *Белл Р.Т.* Социолингвистика: цели, методы и проблемы. М.: Междунар. отношения, 1980.
38. *Бельмесова М.О.* Элементы медиаобразовательной деятельности при изучении искусствоведческих текстов // Медиа. Информация. Коммуникация. 2019. № 28. URL: <http://mic.org.ru/28-nomer-2019/718-elementy-mediaobrazovatelnoj-deyatelnosti-pri-izuchenii-iskusstvovedcheskikh-tekstov> (дата обращения: 24.08.2020).
39. *Бергер П.Л.* Приглашение в социологию: гуманистическая перспектива. М.: Аспект Пресс, 2006.
40. *Бердяев Н.А.* Самопознание (опыт философской автобиографии). М.: Междунар. отношения, 1990.
41. *Березина В.Г.* Русская журналистика первой четверти XIX века. Л.: Изд-во Ленинградск. ун-та, 1965.
42. *Берталанфи Л.* Общая теория систем: критический обзор // Исследования по общей теории систем. М.: Прогресс, 1969.
43. *Бестужев-Лада И.В.* Россия в XX–XXI веках. 1917–2017. Трижды от колосса к коллапсу и обратно. 2-е изд., испр. и доп. М.: Международн. академия исследований будущего, 2008.

44. Биbihин В. Наше место в мире. URL: <https://omiliya.org/article/nashe-mesto-v-mire-vladimir-bibihin> (дата обращения: 11.06.2020).
45. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. М.: Прогресс, 1991.
46. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990.
47. Бирюков Б.В. Кибернетика – путь решения проблем управления // Будущее науки. Вып. 3. М.: Знание, 1970.
48. Блауберг И.В. Целостность и системность // Системные исследования. М.: Эдиториал УРСС, 1977. С. 5–28.
49. Блауберг И.В., Юдин Б.Г. Проблема целостности и системный подход. М.: Эдиториал УРСС, 1997.
50. Богатенкова Н.В., Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроках истории и краеведения. СПб.: С.-Петербургск. гос. ун-т пед. мастерства, 2001.
51. Богданов А.А. Тектология: всеобщая организационная наука. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Экономика, 1989.
52. Богуславская В.В. Влияние медиатекстов на формирование концептуальной и языковой картины мира // Евразийское научное объединение. 2017. Т. 2. № 1. С. 153–156.
53. Богуславская В.В. Журналистский текст как термин и как понятие // Relga. 2004. № 5.
54. Богуславская В.В. Особенности методологии лингвосоциокультурного моделирования журналистских текстов // Акценты. Новое в массовой коммуникации. 2001. № 5–6. С. 97–102.
55. Бойд-Барретт О. Медиаимпериализм. Харьков: Гуманитарный центр, 2018.
56. Больц Н. Азбука медиа. М.: Европа, 2011.
57. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов: Изд-во Ростовск. пед. ун-та, 2000.
58. Бондаренко Е.А. А корабль плывет... или Медиакультура на просторах информационного общества (снова о том, что такое медиаобразование) // Медиа. Информация. Коммуникация. 2014. № 8. URL: <http://mic.org.ru/new/259-a-korabl-plyvet-ili-mediakultura-na-pros-torakh-informatsionnogo-obshchestva-snova-o-tom-chto-takoe-mediaobrazovanie> (дата обращения: 02.01.2021).

59. *Бондаренко Е.А.* Медиаграмотность и информационная культура в современной российской школе // Медиа. Информация. Коммуникация. 2013. № 7. С. 89–93.
60. *Бондаренко Е.А.* Медиаобразование как фактор реализации стандартов в образовательной области «Обществознание» // На пути к 12-летней школе. М., 2000. С. 188–194.
61. *Борн М.* Физика в жизни моего поколения. М.: Изд-во иностр. лит., 1963.
62. *Брайант Дж., Томпсон С.* Основы воздействия СМИ. М.: Вильямс, 2004.
63. *Будаев Э.В., Чудинов А.П.* Дискурсивное направление в зарубежной медиалингвистике // Известия Уральск. гос. ун-та. 2006. № 45. С. 167–175.
64. *Букхорст А.* Концепция медиа- и информационной грамотности в обществах знания // Медиа- и информационная грамотность в обществах знания. М.: МЦБС, 2013.
65. *Вартанова Е.Л.* К чему ведет конвергенция СМИ // Информационное общество. 1999. Вып. 5. С. 11–14.
66. *Вартанова Е.Л.* Колонка редактора // МедиаТренды. 2010. № 8 (13).
67. *Вартанова Е.Л.* Медиаэкономика зарубежных стран: Учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2003.
68. *Вартанова Е.Л.* Теория медиа как перекресток научных подходов и методов // Вопросы теории и практики журналистики. 2018. Т. 7. № 1. С. 156–176.
69. *Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н.* Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели // Информационное общество. 2003. № 3. С. 5–10.
70. *Ватанова Е.Л.* О подходах к современным медиасистемам. URL: [http://www.journ.msu.ru/blog/blog\\_vartanovoy/45.php](http://www.journ.msu.ru/blog/blog_vartanovoy/45.php) (дата обращения: 11.09.2020).
71. *Вебер М.* Работы М. Вебера по социологии, религии и культуре. Вып. 2. М.: ИНИОН, 1991.
72. *Вежицкая А.* Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс, 1985. С. 251–275.
73. *Вернадский В.И.* Научная мысль как планетное явление. М.: Наука, 1991.



74. *Веселовская Е.В.* Анализ медиатекста как средство формирования критической автономии личности в медиа // Вестн. Челябинск. гос. ун-та. Сер. Филология. Искусствоведение. 2013. № 21 (312). С. 105–108.
75. *Винер Н.* Кибернетика и общество. М.: Изд-во иностр. лит., 1958.
76. *Винер Н.* Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине. 2-е изд. М.: Наука: Главная редакция изданий для заруб. стран, 1983.
77. *Виноградов В.А.* Информационная культура как фактор повышения информационной деятельности. М.: Наука, 1990.
78. *Винтерхофф-Шпурк П.* Медиапсихология. Основные принципы. Харьков: Изд-во гуманитарного ун-та, 2007.
79. *Владимирова Т.Н.* Медиаобразование и актуальные проблемы современной педагогики // Мир образования – образование в мире. 2019. № 1 (73). С. 36–40.
80. *Владимирова Т.Н.* Педагогические основы профессионального развития студентов-журналистов в вузе: Моногр. М.: МАГМУ, 2010.
81. *Власенко И.С.* Медиаобразовательные технологии в системе изучения курса «Русский язык и культура речи» в вузе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Ярославль, 2011.
82. *Возчиков В.А.* Философия образования и медиакультура информационного общества: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11. СПб., 2007.
83. *Войнилов Ю.В., Мальцева Д.В., Шубина Л.В.* Медиаграмотность в России: картография проблемных зон // Коммуникации. Медиа. Дизайн. 2016. № 1.
84. *Войхановская К.М., Смирнова Б.А.* Библиотекари и читатели об информационной культуре // Оптимизация библиотечно-библиографического обслуживания специалистов: Сб. мат-лов. Л., 1974. Вып. 2 (28). С. 92–96.
85. *Володин Б.Ф.* Всемирная история библиотек. 2-е изд., доп. СПб.: Профессия, 2004.
86. *Воробьев Г.Г.* Твоя информационная культура Сер. Молодежь: проблемы и перспективы. М.: Молодая гвардия, 1988.
87. *Вулфсон Б.Л.* Французский педагог С. Френе // Советская педагогика. 1970. № 1.
88. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2005.

89. *Высоцкая И.В.* Типы коммуникативных неудач в рекламе // Юрислингвистика. 2016. № 5. С. 68–72.
90. *Гавра Д.П.* Социальные институты. URL: <http://www.xserver.ru/user/sozin/> (дата обращения: 02.01.2021).
91. *Гендина Н.И.* Информационная и медиаграмотность в России: результаты исследования, выполненного по заказу ЮНЕСКО // Медиа. Информация. Коммуникация. URL: <http://mic.org.ru/new/218-informatsionnaya-i-mediagramotnost-v-rossii-rezultaty-issledovaniya-vypolnennogo-po-zakazu-yunesko> (дата обращения: 18.08.2020).
92. *Гендина Н.И.* Информационная и медиаграмотность, информационная культура личности: ведущие международные и российские тенденции подготовки человека к жизни в информационном обществе // Библиотека и формирование информационной культуры общества. Екатеринбург, 2013.
93. *Гендина Н.И.* Триада «Гражданская, информационная и медиаграмотность» в контексте новой инициативы ЮНЕСКО – Учебной программы ЮНЕСКО по медиа- и информационной грамотности. URL: <http://dom.lndb.lv/data/obj/file/163952.pdf> (дата обращения: 28.07.2020).
94. *Гендина Н.И., Колкова Н.И., Стародубова Г.А., Уленко Ю.В.* Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006.
95. *Георгиади А.А.* Подготовка будущих учителей филологических специальностей к профессиональной деятельности с применением медиаобразовательных технологий: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ялта, 2014.
96. *Герасимов С.* Современность и экран // Искусство и школа. М.: Просвещение, 1981.
97. *Гершунский Б.С.* Менталитет и образование. М.: Ин-т практ. психол., 1996.
98. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных концепций). М.: Совершенство, 1998.
99. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта. Лекция, прочитанная в Стенфордском университете 13 апреля 1959 г. // Психология мышления: Сб. переводов. М.: Прогресс, 1965. С. 433–456.

100. Глушковская Л. Последнее интервью Юрия Лотмана // Сетевое издание. Избранное. Человек. 1993. № 6. URL: <http://izbrannoe.com/news/mysli/poslednee-intervyu-yuriya-lotmana/> (дата обращения: 27.07.2020).
101. Гольдман И.Л. Искусствоведение и коммуникативные дисциплины: междисциплинарный и творческий диалог в медиаобразовании // Известия Волгоградск. гос. пед. ун-та. 2016. № 9–10. С. 11–18.
102. Гольдман И.Л. Медиаобразование в пространстве художественной культуры // Визуальная коммуникация в социокультурной динамике: Сб. ст. II Междунар. науч. конф. / Под ред. Н.Ф. Федотовой. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2016.
103. Гомцан О.А. Трансформация российского общества: ретроспекция проблем постсоветской России // Человек. Сообщество. Управление. 2015. Т. 16. № 1. С. 60–77.
104. Гонне Ж. Школьные и лицейские газеты. М.: ЮНПРЕСС, 2000.
105. Горбаткова О.И. Становление системы отечественного медиаобразования в 20-е годы XX века: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Белгород, 2015.
106. Горячев Ю.А. Международное образование и деятельность ЮНЕСКО: практика и тенденции развития: Учеб. пособие. М.: Этносфера, 2012.
107. Грабельников А.А. Русская журналистика на рубеже тысячелетий. Итоги и перспективы: Моногр. М.: РИП-Холдинг, 2000.
108. Грифцова И.Н., Сорина Г.В. Идеи критического мышления сквозь призму историко-философской мысли // Демократия в России и Европе: философское измерение: Мат-лы Междунар. конф. «Философские проблемы демократического общества» / Под ред. В.Н. Брюшинина. Калининград: Изд-во КГУ, 2003.
109. Гришкин И.И. Понятие информации. Логико-методологический аспект. М.: Наука, 1973.
110. Губернаторы проиграли «дЭбаты». URL: [https://www.gazeta.ru/politics/2016/02/16\\_a\\_8077979.shtml](https://www.gazeta.ru/politics/2016/02/16_a_8077979.shtml) (дата обращения: 27.04.2020).
111. Гук А.А. Медиаобразование как система результативных уровней медийной культуры личности // Информационные ресурсы России. 2013. № 5 (135). С. 29–33.
112. Гура В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 2007.

113. Гуркина О.А., Мальцева Д.В. Мотивы использования виртуальных социальных сетей подростками // Социологические исследования. 2015. № 5. С. 123–130.
114. Гэлбрейт Д. Новое индустриальное общество. М.: Центр гуманитарных технологий, 2004. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5021> (дата обращения: 22.07.2020).
115. Дамаский. Комментарий к «Пармениду» Платона. СПб.: Миръ, 2008.
116. Данилина А.А. Корпоративные школьные издания: специфика, содержание и структура: Дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10. М., 2015.
117. Даун Н.Н. Эмпирические исследования по медиаобразованию: систематический обзор литературы // Медиаобразование. 2017. № 1. С. 98–118.
118. Де Мауро Т. Биографические и критические заметки о Ф. де Соссюре. Екатеринбург: Изд-во Уральск. ун-та, 1999.
119. Де Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. М.: УРСС, 2004.
120. Де Шарден П.Т. Избранные произведения. М.: Эксмо-Пресс, 2009.
121. Дети и подростки в информационно-образовательном пространстве Москвы: из опыта работы по реализации проекта «Развитие медиакультуры учащихся в информационно-образовательном пространстве города Москвы» / Сост. С.Б. Цымбаленко. М.: РИЦ МГТУ им. М.А. Шолохова, 2013.
122. Дзялошинский И.М. Коммуникационные стратегии социальных институтов в медиaprостранстве России: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.10. М., 2013.
123. Дзялошинский И.М. Коммуникационные технологии: от манипуляции к диалогу // Ученые записки. 2010. № 8. С. 162–167.
124. Дзялошинский И.М. Концептуальные модели гражданских коммуникаций // Гражданские коммуникации и гражданское общество. М.: [б.и.], 2009.
125. Дзялошинский И.М. Медиапространство России: коммуникационные стратегии социальных институтов: Моногр. М.: АПК и ППРО, 2013.
126. Дзялошинский И.М. Современное медиапространство России. М.: Аспект Пресс, 2015.
127. Дзялошинский И.М. Экология медиасреды: этические аспекты: Моногр. М.: АПК и ППРО, 2016.

128. *Дзялошинский И.М., Дзялошинская М.И.* От информационного сопровождения к информационному партнерству // Вопросы теории и практики журналистики. 2015. Т. 4. № 4. С. 349–365.
129. *Дзялошинский И.М., Пильгун М.А.* Медiateкст: особенности создания и функционирования. М.: НИУ ВШЭ, 2011.
130. Для госслужащих презентовали пособие по медиаграмотности. URL: <https://www.ukrinform.ru/rubric-society/2886246-dla-gossluzasih-prezentovali-posobie-po-mediagramotnosti.html> (дата обращения: 09.05.2020).
131. *Добросклонская Т.Г.* Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (современная английская медиаречь): Учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2008.
132. *Добросклонская Т.Г.* Теория и методы медиалингвистики: на материале английского языка: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. М., 2000.
133. *Домбровская А.Ю., Джевецкий П., Липищи Я.* и др. Цифровое будущее. Каталог навыков медиа- и информационной грамотности. М.: МЦБС, 2013.
134. *Дубровский Д.И.* Информация, сознание, мозг. М.: Высш. шк., 1980.
135. *Дужникова А.С.* Социальные сети: современные тенденции и типы пользования // Мониторинг общественного мнения. 2010. № 5. С. 238–245.
136. *Дускаева Л.Р.* Медиастилистика в России: традиции и перспективы // Журналистика и культура речи. 2011. № 3. С. 7–25.
137. *Духанин В.Н.* Православие и мир кино. М.: Drakkar, 2005.
138. *Дьюи Д.* Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997.
139. *Дьюи Дж.* Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000.
140. *Дьюи Дж.* Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003.
141. *Дюркгейм Э.* Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М.: Канон, 1995.
142. *Ермолин Е.А.* Русская культура: Персоналистская парадигма образовательного процесса: Моногр. М.: Моск. гос. ун-т, 2005.
143. *Ерощенко И.В.* Медиаобразование для музыкантов – это реальность // Медиаобразование. 2005. № 5. С. 56–61.

144. *Ершова Т.В.* Информационное общество – это мы! М.: Ин-т развития информационного общества, 2008.
145. *Есин Б.И.* Из истории высшего журналистского образования // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 1969. № 2. С. 81–83.
146. *Есин Б.И.* Очерки о настоящем и прошлом отечественной журналистики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007.
147. *Ефанов А.А.* Творчество на базе техники // Трансформация медиасреды в XXI веке: Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. М.: Изд-во Российск. гос. гуманитарного ун-та, 2019. С. 43–49.
148. *Жалуев З.А.* Социальный иммунитет российского общества в условиях институциональной трансформации: теоретические предпосылки концептуализации и социологические рамки исследования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 6. С. 178–182.
149. *Жаркова Т.В.* Медиалингвистика и ее роль в исследовании языка современных массмедиа // Сборник научных трудов Sworld. 2013. Т. 23. № 2. С. 64–68.
150. *Жижина М.В.* Медиакультура. Культурно-психологические аспекты. М.: Вузовская книга, 2009.
151. *Жижина М.В.* Медиапсихология: исторический экскурс в становление научной дисциплины // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. № 4. С. 10–19.
152. *Жижина М.В.* Медиапсихология: теория и практика медиаповедения. М.: Вузовская книга, 2016.
153. *Жилавская И.В.* Актуальные проблемы медиаграмотности журналиста // Modern Humanities Success. 2021. № 1. С. 235–240.
154. *Жилавская И.В.* Интерактивная (журналистская) модель медиаобразования // Медиаскоп. 2008. Вып. 2. URL: <http://www.mediascope.ru/node/229> (дата обращения: 15.07.2020).
155. *Жилавская И.В.* К вопросу о концепции теории всеобщих медиа // Медиа. Информация. Коммуникация. 2018. № 24. URL: <http://mic.org.ru/vyp/24-nomer-2018/k-voprosu-o-kontseptsii-teorii-vseobshchikh-media/> (дата обращения: 27.01.2021).
156. *Жилавская И.В.* Медиаобразование молодежи: Моногр. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. С. 11–12.
157. *Жилавская И.В.* Медиаповедение личности. Обретение смысла // Медиаскоп. 2011. Вып. 2. URL: <http://www.mediascope.ru/node/786>. (дата обращения: 11.09.2020).

158. Жилавская И.В. Оптимизация взаимодействия СМИ и молодежной аудитории на основе медиаобразовательных стратегий и технологий: Дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10. М., 2008.
159. Жилавская И.В., Тулунов В.В. Медиаобразование: парадигмальный подход // Вестн. Воронежск. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования. 2019. № 4. С. 36–40.
160. Житенёв А.А. Модернистский текст и проблема порождения речи // Вестн. Челябинск. гос. ун-та. 2009. № 17 (155). С. 31–38.
161. Жуков Н.И. Философские основания математики. М.: Университетское изд-во, 1990.
162. Журавлев В.В., Журавлева А.А. Медиаобразование как фактор повышения компетентностного уровня бакалавров сферы экономики и менеджмента // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2016. № 5 (22). С. 18–23.
163. Журин А.А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2004.
164. Загороднюк Н.И. Тюремные библиотеки Тобольской губернии в XIX веке // Библиотекосведение. 2018. № 4. С. 70–74.
165. Задорин И.В. Средства массовой информации и электоральное поведение россиян. М.: Московский центр Карнеги, 2000.
166. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителей общеобразоват. учреждений. 2-е изд., доп. М.: Просвещение, 2011.
167. Заславская Т.И. Современное российское общество: социальный механизм трансформации. М.: Дело, 2004.
168. Засурский Я.Н. Власть, зеркало или служанка? В 2 т. М.: Союз журналистов России, 1998.
169. Засурский Я.Н. Искушение свободой. Российская журналистика: 1990–2004. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
170. Засурский Я.Н. Медиасистемы XXI века и новая философия журналистского образования // Информационное общество. 2005. Вып. 1.
171. Захарова М.В., Демина Л.И. Медиакомпетентность современного общества: опыт и тенденции развития // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9. № 1–1. С. 139–144.
172. Зверева Е.А., Видная О.Е. Эффективность работы многоуровневой системы медиаобразования: опыт вуза // MEDIAОбразование: векторы интеграции в цифровое пространство: Мат-лы IV меж-

- дунар. науч. конф. Челябинск: Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2019. С. 309–313.
173. *Злотникова Т.С., Летина Н.Н., Гапонова Ж.К.* Молодежь в современной российской провинции: социокультурная рефлексия // Социологическая наука и социальная практика. 2015. № 1. С. 115–132.
174. *Зуев С.Э.* Как новые медиа изменили мир. URL: [postnauka.ru/video/30224#!](http://postnauka.ru/video/30224#!) (дата обращения: 12.07.2020).
175. *Иваницкий В.Л.* Условия и факторы трансформации медиаотрасли СССР в отрасль СМИ России // Экономика и менеджмент СМИ. Ежегодник 2012 / Под ред. *Е.Л. Вартановой, Н.В. Ткачевой*. М.: МедиаМир, 2013.
176. *Иванова К.В.* Средства речевого воздействия в системе текстового единства: взаимодействие и взаимосвязь // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 1–2 (43). С. 88–92.
177. *Ильин И.А.* Собрание сочинений: В 30 т. Т. 15. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т, 2006.
178. *Ильковская И.М., Шанин С.В.* Формирование медиакультуры педагога как необходимое условие обеспечения качества образования // Вестн. Саратовск. областного ин-та развития образования. 2015. № 1. С. 137–141.
179. Индекс цифровой грамотности. Всероссийское исследование. URL: [https://runet-id.com/files/ICG\\_2016\\_print\\_red.pdf](https://runet-id.com/files/ICG_2016_print_red.pdf) (дата обращения: 28.07.2020).
180. Информационная безопасность региона: традиции и инновации: Моногр. / Под ред. *Л.В. Астаховой*. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2009.
181. Информационная грамотность и медиаобразование для всех. URL: [www.medigram.ru](http://www.medigram.ru) (дата обращения: 25.02.2021).
182. Информационная грамотность: международные перспективы / Под ред. *Х. Лау*. М.: МЦБС, 2010.
183. *Исакова Е.Е.* Массовые мероприятия как фактор продвижения медийно-информационной грамотности. URL: <http://mic.org.ru/3-vyp/662-massovye-meropriyatiya-kak-faktor-prodvizheniya-medijno-informatsionnoj-gramotnosti> (дата обращения: 22.08.2020).
184. Исследование аудитории российских социальных сетей // CMSmagazine. Аналитический портал рынка web-разработок. URL: <http://research.cmsmagazine.ru/audience-research-russian-socialnetworks> (дата обращения: 11.09.2020).



185. Исследования по общей теории систем: Сб. переводов / Под ред. *В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина*. М.: Прогресс, 1969.
186. Исторический словарь галлицизмов русского языка. М.: Словарное изд-во ЭТС, 2010. URL: [http://www.ets.ru/pg/r/dict/gall\\_dict.htm](http://www.ets.ru/pg/r/dict/gall_dict.htm). 2010 (дата обращения: 11.02.2021).
187. История России. Проведение переписей в СССР. URL: <http://istoriiossii.ru/sssр/97-provedenie-perepisej.html?showall=1> (дата обращения: 31.07.2020).
188. Итоги Всесоюзной переписи населения 1959 года: РСФСР. М.: Госстатиздат, 1963.
189. *Казенин К.* От коллективизма к атомизации: как мигранты влияют на демографию России. URL: <https://www.rbc.ru/opinions/society/26/06/2019/5d0c8fb39a79479a4338ed4b> (дата обращения: 22.04.2020).
190. Как читать медиа? URL: <https://howtoreadmedia.ru/ru/> (дата обращения: 22.07.2020).
191. *Калач Е.В.* Воспитательные возможности медиаобразования в подготовке курсантов вузов силовых ведомств: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Воронеж, 2010.
192. *Каллиома Л.А.* Инклюзивная медиасреда как составляющая информационно-коммуникативного универсума // Медиа. Информация. Коммуникация. 2017. № 21. URL: <http://mic.org.ru/2017g/21-nomer-2017/634-inklyuzivnaya-mediasreda-kak-sostavlyayushchaya-informatsionno-kommunikativnogo-universuma> (дата обращения: 22.04.2020).
193. *Калтахчян С.Т.* Ленинизм о сущности нации и пути образования интернациональной общности людей. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.
194. *Каменев С.О.* О новом учебнике // Вопросы просвещения. 1926. № 2.
195. *Кант И.* Критика способности суждения. URL: <http://www.philosophy.ru/library/kant/03/10.html> (дата обращения: 25.08.2020).
196. *Кантор А.Р.* Телевизионное образование как фактор развития информационной культуры учащейся молодежи в современных условиях: Дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06. Екатеринбург, 2010.
197. *Кара-Мурза С.Г.* Манипуляция сознанием. Век XXI. М.: Алгоритм, 2015.
198. *Касинскайте-Буддеберг И.* На пути к единому подходу к грамотности: медиа- и информационная грамотность // Медиа- и ин-

- формационная грамотность в обществах знания / Сост. Е.И. Кузьмин, А.В. Паршакова. М.: МЦБС, 2013.
199. *Кастельс М.* Власть коммуникации. М.: ИД ВШЭ, 2016.
200. *Касьянова К.О.* О русском национальном характере. М.: Ин-т национальной модели экономики, 1994.
201. *Катенева И.Г.* Специфика реализации профессионального медиаобразования (на примере функционирования магистратуры «Медиаобразование» в Новосибирском государственном педагогическом университете) // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2017. № 1 (23). С. 83–87.
202. *Ким М.П.* Советский народ – новая историческая общность. М.: Политиздат, 1972.
203. *Кин Д.* Демократия и декаданс медиа. М.: ИД ВШЭ, 2015.
204. *Кириллова Н.Б.* Медиакультура новой России: методологии, технологии, практики: Мат-лы междунар. науч. конф. Т. 2. М.: Академ. проект, 2007.
205. *Кириллова Н.Б.* Медиакультура: от модерна к постмодерну. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академ. проект, 2006.
206. *Кириллова Н.Б.* Медиалогия: Моногр. 3-е изд., доп. М.: Академ. проект, 2015.
207. *Кихтан В.В.* Образовательный контент в интернет-медиа: история становления и тенденции развития: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.10. М., 2011.
208. *Кичева И.В.* Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004.
209. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Синергетика как средство интеграции естественно-научного и гуманитарного образования // Высшее образование в России. 1994. № 4. С. 31–36.
210. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Синергетика: начала нелинейного мышления // Общественные науки и современность. 1993. № 2. С. 38–47.
211. *Ковалев А.Д.* Проблема онтологического статуса и рабочей модели социальных институтов // Новое и старое в теоретической социологии / Под ред. Ю.Н. Давыдова. М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 2006. С. 7–47.
212. *Ковалев А.Д.* Формирование теории действия Толкотта Парсонса // История теоретической социологии: В 4 т. М.: Канон, 1997. Т. 3. С. 150–179.

213. Колесниченко В.Л. Становление и развитие медиаобразования в Канаде: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов, 2007.
214. Коломиец В.П. Медиасоциология: теория и практика: Моногр. М.: Восход-А, 2014.
215. Коломиец В.П. Медиасреда и медиапотребление в современном российском обществе // Социологические исследования. 2010. № 1. С. 58–66.
216. Кондрашкина А.А. Информационная культура в сфере гражданских коммуникаций // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5360> (дата обращения: 11.08.2020).
217. Кондрашкина А.А. Педагогический потенциал медиаобразования как фактора становления гражданского общества: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Н. Новгород, 2012.
218. Кондрашкина А.А. Педагогический потенциал медиаобразования как фактора становления гражданского общества: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Н. Новгород, 2012.
219. Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2004.
220. Коробкина А.Н. Медиакультурное пространство России: сущностно-функциональный анализ: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01. М., 2016.
221. Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов-на-Дону: Междунар. ин-т журналистики и филологии, 2002.
222. Короченский А.П. Мировая журналистика: история, теория, практика: Сб. науч. и публицистических работ. Белгород: Белгород, 2015.
223. Кортиева Д.В. Формирование ценностных ориентаций подростков в процессе медиаобразования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Пятигорск, 2009.
224. Косолапова Д.И. Ювентильная журналистика в России: исторические и функциональные особенности: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10. Екатеринбург, 2015.
225. Косолапова Д.И. Ювентильная журналистика в России: исторические и функциональные особенности: Дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10. Екатеринбург, 2014.

226. Косолапова Е.В. Формирование медиаграмотности как компонента информационной культуры младших школьников в условиях школьных и детских библиотек: Дис ... канд. пед. наук: 05.25.03. Кемерово, 2013.
227. Коханова Л.А., Черешнева Ю.Е. К вопросу легитимизации нового современного этапа развития медиаобразования // Медиа. Информация. Коммуникация. 2018. № 27. С. 42–50. URL: <http://mic.org.ru/phocadownload/27-kohanova-chereshneva.pdf> (дата обращения: 05.01.2021).
228. Коханова Л.А., Черешнева Ю.Е. Новые задачи медиаобразования в цифровую эпоху // Научные исследования и современное образование: Сб. мат-лов III Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: Интерактив плюс, 2018.
229. Крайникова Т.С. Медиапотребление: обзор рецепций явления // Вестник ВГУ. Сер. Филология. Журналистика. 2013. № 2. С. 167–170.
230. Крайнова А.С. Речевое воздействие и речевое манипулирование как категории лингвистической прагматики // Языковое и культурное взаимодействие в условиях Арктического региона: Мат-лы междунар. конф. Мурманск: Изд-во Мурманск. арктического гос. ун-та, 2014. С. 174–179.
231. Крейг Р. Теория коммуникации как область знания // Компаративистика III. Альманах сравнительных социогуманитарных исследований. СПб., 2003. С. 72–126.
232. Крюкова Н.А. Медиакультура и ее роль в информационном обществе // Омский научный вестник. 2013. № 5 (122). С. 226–228.
233. Кубрякова Е.С. Языковое сознание и языковая картина мира // Филология и культура. Тамбов: Изд-во Тамбовск. гос. ун-та, 1999.
234. Кувшинникова Д.Г. Стилистические особенности текстов контекстной интернет-рекламы // МедиаАльманах. 2012. № 5. С. 58–65.
235. Куксанова Н.В. Информационные поля русской журналистики XIX века: Учеб. пособие. Новосибирск: Изд-во Новосибирск. гос. ун-та, 2011.
236. Кулакова Н.Л. Детские и подростковые периодические издания в структуре медиахолдингов: Дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10. М., 2016.
237. Кун Т. Структура научных революций. М.: АСТ, 2003.
238. Ламажаа Ч.К. Архаизация общества. Тувинский феномен. М.: Либроком, 2013.

239. *Лау Х.* Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. М.: Информация для всех, 2006.
240. *Лебедева Н.Н.* Институциональный механизм экономики: сущность, структура, развитие. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2008.
241. *Лебедева С.В.* Школьные издания как фактор развития медиаобразования в современной России: Дис ... канд. филол. наук: 10.01.10. Екатеринбург, 2014.
242. *Левина Л.А.* Медiasловесность и логосфера в современной информационной ситуации // Словесное творчество: знак – образ – смысл: Сб. статей Всероссийской науч.-практ. конф. Сургут: РИО СурГПУ, 2013.
243. *Левицкая Л.В., Журкина А.С.* Формирование критического мышления у младших школьников в медиаобразовательной среде // Казанский педагогический журнал. 2019. № 3 (134). С. 114–118.
244. *Леготина Н.А.* Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Курган, 2004.
245. *Ленин В.И.* Странички из дневника // Полное собрание сочинений: В 55 т. 5-е изд. Т. 45. М.: Госполитиздат, 1964. С. 363–368.
246. *Ленин В.И.* Полное собрание сочинений: В 55 т. 5-е изд. Т. 44. М.: Госполитиздат, 1964.
247. *Липищи Я.* Медиа- и информационная грамотность как качественно новый концепт. Связь с другими видами грамотности // Медиа- и информационная грамотность в обществах знания. М.: МЦБС, 2013.
248. *Лихачев Д.С.* О точности литературоведения // Литературные направления и стили: Сб. статей, посвященный 75-летию проф. Г.Н. Поспелова. М.: Изд-во МГУ, 1976.
249. *Лозовский Б.Н.* Манипулятивные технологии влияния на средства массовой информации: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.10. Екатеринбург, 2011.
250. *Лотман Ю.М.* Избранные статьи: В 3 т. Таллин, 1992–1993.
251. *Луговая Н.В., Сипко Е.С.* Интеграция медиаобразования в школьное обучение (на примере «Медиашколы» РГУПС) // Стратегические ориентиры развития высшей школы. М.: КноРус, 2019. С. 309–315.
252. *Лурье С.В.* Историческая этнология. М.: Аспект Пресс, 1997.

253. *Лученко К.* Испытание онлайн: как медиа, университеты и религия переживают коронавирус. URL: [https://howtoreadmedia.ru/ru/what\\_is\\_media/read/ispytanie-onlaynom-kak-media-universitety-i-religiya-perezhivayut-koronavirus/](https://howtoreadmedia.ru/ru/what_is_media/read/ispytanie-onlaynom-kak-media-universitety-i-religiya-perezhivayut-koronavirus/) (дата обращения: 06.07.2020).
254. *Ляровский А.Б.* Школьные рукописные журналы и газеты конца XIX – начала XX века как фактор социализации // Вестн. Пермск. ун-та. 2013. Вып. 2 (22). С. 117–125.
255. *Маклюэн М.* Понимание медиа: внешние расширения человека. М.: Канон-Пресс-Ц, 2007.
256. *Малиновский А.А.* Тектология. Теория систем. Теоретическая биология. М.: Эдиториал УРСС, 2000.
257. *Малышев В.Н.* Пространство мысли и национальный характер. СПб.: Август, 2005.
258. *Мальцева Ю.А.* Медиаобразовательная деятельность медиапредприятий Германии: на примере вещательных компаний: Дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10. Челябинск, 2015.
259. *Маслова Н.В.* Ноосферное образование – стратегический ресурс общества // Ноосферное образование – стратегия здоровья: Сб. материалов XXVIII Междунар. науч.-практ. обучающей конф. Севастополь: Издатель Кручинин Л.Ю., 2010.
260. *Мастерман Л.* Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993. № 4.
261. *Матвеева С.Я.* Расколотое общество: путь и судьба России в социокультурной теории Александра Ахиезера // Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (социокультурная динамика России). 2-е изд. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1997. Т. 1. С. 3–41.
262. Материалы XXIV съезда КПСС. М.: Политиздат, 1971.
263. *Машарова Т.В., Кузьмина М.В.* Региональная программа медиаобразования школьников: цели стратегические и тактические // Народное образование. 2014. № 1 (1434). С. 149–155.
264. *Медведев Д.* Россия, вперед! 10.09.2009. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/5413> (дата обращения: 28.07.2020).
265. Медиа- и информационная грамотность. Программа обучения педагогов. ЮНЕСКО, 2012.
266. Медиа: между магией и технологией / Под ред. *Н. Сосна, К. Федоровой*. Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2014.
267. Медиаграмотность для всех. URL: <https://www.facebook.com/groups/medianavigator/> (дата обращения: 22.07.2020).

268. Медиаграмотность и медиаобразование. URL: <http://minsvyaz.ru/ru/activity/directions/540/> (дата обращения: 11.02.2021).
269. Медиаграмотность через медиатворчество. URL: <https://online-idpo.ru/course/медиаграмотность/> (дата обращения: 14.04.2020).
270. Медианавигатор. URL: <https://medianavigator.org/> (дата обращения: 22.07.2020).
271. Медиапотребление в России 2020. URL: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/ru/Documents/technology-media-telecommunications/russian/media-consumption-russia-2020.pdf> (дата обращения: 15.09.2020).
272. Медиевистика как историческая наука // История средних веков: В 3 ч. Ч. 1 / Под ред. В.А. Федосика, И.О. Евтухова. Минск: БГУ, 2008.
273. Международная лаборатория медиаграмотности. URL: <https://medianavigator.org/> (дата обращения: 12.07.2020).
274. Меликов И. Был ли советский народ? URL: <http://srn.su/?p=3825> (дата обращения: 12.08.2020).
275. Мельник Г.С. Медiateкст как объект лингвистических исследований // Журналистский ежегодник. 2012. № 1.
276. Мельник Г.С., Мисонжников Б.Я. Тактические медиа: социальные приоритеты и прагматика текста // Гуманитарный вектор. 2014. № 4 (40). С. 104–109.
277. Метелькова Л.А., Шипатова О.В. Лексические и фонетические способы речевого воздействия в рекламе // Вопросы общего языкознания и теории текста. Чебоксары: Изд-во Чувашск. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева, 2018. С. 49–52.
278. Милославская З.А. Медиаобразование и медиаэкология // Вестник ВГУ. Сер. Филология. Журналистика. 2020. № 4. С. 116–118.
279. Минаева И. Теория медиа. Вдоль книжной полки // Русский журнал. 2015. № 6. URL: <http://www.russ.ru/Mirovaya-povestka/Teoriya-media> (дата обращения: 23.01.2021).
280. Минтруд назвал число инвалидов в России. URL: <https://www.interfax.ru/russia/686454> (дата обращения: 24.04.2020).
281. Мирошник В.В. Анализ уровня медиакомпетентности у студентов направлений подготовки «Журналистика» и «Реклама и связи с общественностью» // Информационное общество и цифровая экономика: глобальные трансформации: Мат-лы IV Национальной науч.-практ. конф. Краснодар: Изд-во Кубанск. гос. ун-та, 2019. С. 94–101.

282. Михалева Г.В. Модель современного медиаобразования в Великобритании // Всероссийский журнал научных публикаций. Педагогические науки. 2011. Ноябрь – декабрь. С. 57–60.
283. Михалева Г.В. Социально-педагогический опыт массового медиаобразования в Великобритании в XX – начале XXI вв.: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2012.
284. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. М.: Молодая гвардия, 1990.
285. Мокраусов И.В., Севостьянова О.В., Великанова А.В. и др. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Самара: Профи, 2002.
286. Молокова А.В. Особенности создания и развития детско-взрослых сообществ в условиях школьного медиаобразования // MEDIAОбразование: векторы интеграции в цифровое пространство: Мат-лы IV междунар. науч. конф. Челябинск: Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2019. С. 229–233.
287. Морозова А.А. Региональные медиаобразовательные проекты в сфере радиовещания: особенности контента: на примере Челябинской области: Дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10. Челябинск, 2012.
288. Моррис Ч. Значение и означивание // Семиотика. М., 1983. С. 118–132.
289. Моррис Ч. Основания теории знаков // Семиотика. М., 1983. С. 37–89.
290. Московская декларация о медиа- и информационной грамотности от 28 июня 2012 г. URL: <http://www.ifapcom.ru/ru/news/1347> (дата обращения: 11.08.2020).
291. Мультитран. URL: <http://www.multitran.ru/c/m.exe?a=5&s=searches> (дата обращения: 12.07.2020).
292. Мур Д.Э. Принципы этики. М.: Прогресс, 1984.
293. Мурюкина Е.В. Характеристика уровней развития медиакультуры старшеклассников // Медиаобразование. 2005. № 6. С. 48–77.
294. Мясникова Т.И. Развитие медиакомпетентности студентов университета: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2011.
295. Национальный образовательный телевизионный канал «Просвещение». URL: <http://prosveshenie.tv/> (дата обращения: 11.08.2020).
296. Недовишина И.В., Шахмартова О.М. Исследование мотивов использования социальных сетей младшими школьниками // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1348–1353.
297. Немирич А.А. Медиаграмотность как результат медиаобразования детей дошкольного возраста // Медиаобразование. 2011. № 2. С. 47–55.



298. *Немирич А.А.* Медиаобразование в России: на пути к медиаменталитету // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2011. Т. 2. № 8. С. 21–27.
299. *Нескрябина О.Ф.* Медиапсихология и медиаэтика: Моногр. Красноярск: Сибирский юрид. ин-т МВД России, 2008.
300. *Нигматуллина К.* Топ-10 навыков для журналистов будущего // Журналист. 2018. № 5. URL: <https://jrnlst.ru/top-10-skills> (дата обращения: 10.01.2021).
301. *Низовская И.А.* Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо»: Учеб.-метод. пособие. Бишкек: ОФЦИР, 2003.
302. *Николаев А.И.* Основы литературоведения: Учеб. пособие. Иваново: ЛИСТОС, 2011.
303. *Никольский С.А., Филимонов В.П.* Русское мировоззрение. Смыслы и ценности российской жизни в отечественной литературе и философии XVIII – середины XIX столетия. М.: Прогресс-Традиция, 2008.
304. *Новик И.Б.* Вопросы стиля мышления в естествознании. М.: Политиздат, 1975.
305. *Новикова А.А.* Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. Таганрог: Кучма, 2004.
306. Нормативные правовые акты в Российской Федерации. Министерство юстиции Российской Федерации. Список экстремистских материалов. URL: <http://pravo-minjust.ru/extremist-materials> (дата обращения: 27.06.2020).
307. *Норт Д.* Институты и экономический рост: историческое введение // Тезисы. Т. 1. Вып. 2. М., 1993.
308. *Норт Д.* Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. М.: Фонд экономической книги «Начала», 1997.
309. *Норт Д.* Институциональные изменения: рамки анализа // Вопросы экономики. 1997. № 3.
310. *Нозль-Нойман Э.* Общественное мнение. Открытие спирали молчания. М.: Прогресс: Весь мир, 1996.
311. *Нурмеева Н.Р.* Формирование информационной культуры как отражение современных требований информационного общества // Educational Technology & Society. 2008. № 11 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionnoy-kultury->

- kak-otrazhenie-sovremennyh-trebovaniy-informatsionnogo-obschestva/viewer
312. О «Стратегии действий в интересах пожилых в Российской Федерации до 2025 года»: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 5 февраля 2016 г. № 164-р. URL: <http://base.garant.ru/71322816> (дата обращения: 24.02.20).
313. О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»: Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 декабря 2014 г. № 1644. URL: <http://base.garant.ru/70864706/> (дата обращения: 11.11.2020).
314. О руководстве радиовещанием: Постановление Секретариата ЦК ВКП(б) от 7 января 1927 г. // История советской политической цензуры. Документы и комментарии. М.: Росспэн, 1997. С. 51–52.
315. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г. № 373.
316. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования в России: Приказ Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г. № 413. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 11.11.2020).
317. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897.
318. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003.
319. Общая теория систем: Сб. докл. / Пер. с англ. В.Я. Алтаева, Э.Л. Нанпельбаум. М.: Мир, 1966.
320. Овсянян Р.П. История новейшей отечественной журналистики: Учеб. пособие. 3-е изд. М.: Изд-во МГУ, 2005.
321. Онкович А.В. Медиаобразование: «Журналистика для всех», «предметное» или «профессионально-ориентированное»? // Медиаобразование. 2015. № 1. С. 18–29.
322. Опрос «ФОМнибус» 11–12 октября 2014 г. 43 субъекта РФ, 100 населенных пунктов, 1500 респондентов. Интервью по месту

- жительства. URL: <http://fom.ru/SMI-i-internet/11772> (дата обращения: 15.09.2020).
323. *Остин Дж. Л.* Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов. Вып. 17. М.: Прогресс, 1986. С. 22–129.
324. От редакции // Советской школе новый учебник. Сборник Госиздата / Под ред. *Д.В. Шварца*. 1925. № 1. С. 4.
325. *Падучева Е.В.* Высказывание и его соотнесенность с действительностью. М.: Наука, 1985.
326. *Панова Е.Ю.* Креативность в профессиональном журналистском образовании: вызовы эпохи vs стандарты // Вестн. Челябинск. гос. ун-та. 2017. № 11 (407). Филологические науки. Вып. 109. С. 43–47.
327. Парижская программа, или 12 рекомендаций по медиаобразованию. Париж, ЮНЕСКО, 21–22 июня 2007 г. URL: [https://mediagram.ru/netcat\\_files/106/104/h\\_7a4b2a575064fb8b0c6e937d12d0c3c6](https://mediagram.ru/netcat_files/106/104/h_7a4b2a575064fb8b0c6e937d12d0c3c6) (дата обращения: 11.04.2020).
328. *Парсонс Т.* Общетеоретические проблемы социологии // Социология сегодня: проблемы и перспективы / Под ред. *Р.К. Мертон, Л. Брум, Л.С. Коттрелл*. М.: Прогресс, 1965. С. 25–67.
329. Педагогика // Большой энциклопедический словарь. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/229542/ПЕДАГОГИКА> (дата обращения: 11.02.2021).
330. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. *Б.М. Бим-Бада*. М.: Большая российск. энцикл., 2002.
331. Пенсионный возраст. Курсы компьютерной грамотности для пенсионеров. URL: <https://pensionniy-vozrast.ru/kompyuternye-kursy-dlya-pensionerov> (дата обращения: 17.04.2020).
332. *Первушина О.Н., Аблажей Н.Н.* Основная образовательная программа высшего профессионального образования по медиапсихологии. Новосибирск, 2012. URL: <http://fp.nsu.ru/documents/niu/media.pdf> (дата обращения: 11.09.2020).
333. *Петрова Н.П.* Разработка образовательной технологии «Компьютерная анимация как средство медиаобразования»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1995.
334. *Петрушенко Л.А.* Единство системности, организованности и самодвижения. М.: Мысль, 1975.
335. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.

336. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004.
337. *Пильгун М.А.* Transmedia Storytelling: перспективы развития медиатекста // Медиаскоп. 2015. Вып. 3. URL: <http://www.mediascope.ru/1773> (дата обращения: 22.09.2020).
338. *Пильгун М.А.* Формирование контента в современном коммуникационном пространстве. М.: РГСУ, 2012.
339. *Пископтель А.А.* К творческой биографии Г.П. Щедровицкого // *Щедровицкий Г.П.* Избр. труды. М.: Изд-во шк. культ. политики, 1995.
340. *Поль Р.У.* Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире. Sonoma State Univ., 1990.
341. *Поппер К.* Логика научного исследования / Под ред. В.Н. Садовского. М.: Республика, 2004.
342. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986.
343. Программа ЮНЕСКО «Информация для всех». URL: <http://ifarcom.ru> (дата обращения: 21.01.2021).
344. *Пронин Е.И., Пронина Е.Е.* Медиапсихология: новейшие информационные технологии и феномен человека // *Общественные науки и современность.* 2013. № 2. С. 151–162.
345. Профессиональный стандарт «Консультант в области развития цифровой грамотности населения (цифровой куратор)». URL: [https://spo.mosmetod.ru/docs/borderless/profstandart\\_1220.pdf](https://spo.mosmetod.ru/docs/borderless/profstandart_1220.pdf) (дата обращения: 11.11.2020).
346. *Прохоров Е.П.* Введение в теорию журналистики: Учебник. 7-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2009.
347. *Прохоров Е.П.* Исследуя журналистику: теоретические основы, методология, методика, техника работы исследователя СМИ: Учеб. пособие. М.: РИП-Холдинг, 2005.
348. *Прохоров Ю.Е., Стернин И.А.* Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта: Наука, 2006.
349. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. М.: Дело, 2003.
350. Путин включил цифровую экономику в список главных направлений стратегического развития РФ // ТАСС. 19.07.2017. URL: <https://tass.ru/ekonomika/4425591> (дата обращения: 11.11.2020).

351. *Пушкина Е.Ю.* Современное состояние и будущее печатных средств массовой информации // Молодой ученый. 2014. № 8. С. 411–415.
352. *Рабинович Ю.М.* Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991.
353. *Райбман Н.* Минкомсвязи против обязательных профессиональных стандартов для СМИ // Ведомости. 2014. 3 дек. URL: <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2014/12/03/minkomsvyaz-priostanavlivaet-soglasovanie-profstandartov> (дата обращения: 03.12.14).
354. *Ракитов А.И.* Философия компьютерной революции. М.: Политиздат, 1991.
355. *Распопова С.С.* Журналистское творчество: теория и практика освоения. М.: МАКС Пресс, 2006.
356. *Рассел Б.* Человеческое познание: его сферы и границы. М.: Ин-т общегуманитарн. исследований; Киев: Ника-Центр, 2001.
357. *Рашкофф Д.* Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Gurn/Rashk/02.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Gurn/Rashk/02.php) (дата обращения: 11.02.2021).
358. Рекомендации Севильского семинара «Медиаобразование молодежи». ЮНЕСКО, Севилья, 15–16 февраля 2002 г. URL: <http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya26012005152727.php> (дата обращения: 11.08.2020).
359. *Рогожин Б.П.* Нашему движению 50 лет (выступление на районном совещании рабселькоров 19 декабря 1973 г.). С. 1–11.
360. *Розанов К.А.* Молодежная пресса как составляющая студенческой жизни // Известия Саратовск. ун-та. 2009. Т. 9. Сер. Филология. Журналистика. Вып. 2. С. 81–87.
361. *Розенфельд М.Я., Стернин И.А.* Речевое воздействие. Практикум. Воронеж: Ритм, 2018. С. 122–128.
362. Российская гуманитарная наука: генезис и состояние: Мат-лы постоянно действующего научного семинара / Науч.-ред. совет: *В.И. Якунин* и др. М.: Науч. эксперт, 2007.
363. Российская журналистика: уроки истории // История русской журналистики XVIII–XIX веков / Под ред. *Л.П. Громовой*. СПб.: Изд-во С.-Петербургск. ун-та, 2013.
364. Российская педагогическая энциклопедия. URL: <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/articles/141/media-obrazovanie.htm> (дата обращения: 14.04.2020).

365. Российское движение школьников. URL: <https://рдш.рф/competition/107> (дата обращения: 24.04.2020).
366. Руджэро В. По ту сторону эмоций и чувств: Руководство по критическому мышлению [архив zip]. Перевод книги: Ruggiero V.R. Beyond Feelings: A Guide to Critical Thinking. Alfred Publishing Co., Inc., N. Y., 1975.
367. Русь сидящая. URL: <https://zekovnet.ru/about/> (дата обращения: 27.04.2020).
368. Савиных А. Министр связи и массовых коммуникаций Игорь Шеголев: С информацией, как с едой, – надо быть осторожнее // Известия. 2009. 15 июня.
369. Савчук В. Конверсия искусства. СПб.: Петрополис, 2001.
370. Савчук В.В. Медиафилософия. Приступ реальности. СПб.: Изд-во РХГА, 2013.
371. Садовский В.Н., Бабайцев А.Ю., Дроздов Н.Д., Чернышов В.Н. и др. Система. Гуманитарная энциклопедия // Центр гуманитарных технологий, 2010–2017 (последняя редакция: 08.10.2017). URL: <http://gtmarket.ru/> (дата обращения: 22.12.2020).
372. Садыкова Д.А. Танец как феномен медиакультуры // Вестн.С.-Петербургск. ун-та. 2014. Сер. 6. Вып. 4. С. 70–75.
373. Сальный Р.В. Педагогические условия развития аудиовизуального восприятия художественных медиатекстов у старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2010.
374. Сальный Р.В. Ресурсы медиатекстов в преодолении клипового мышления школьников // Народное образование. 2014. № 6. С. 193–202.
375. Сантаяна Дж. Отсутствие религии у Шекспира // Начало: журнал Санкт-Петербургского института богословия и философии. 2000. № 7.
376. Сахаров А.Д. Нобелевская лекция «Мир. Прогресс. Права человека». The Nobel Foundation, Oslo, 1975. URL: [http://www.yabloko.ru/Themes/History/sakharov\\_nobel\\_lec.html](http://www.yabloko.ru/Themes/History/sakharov_nobel_lec.html) (дата обращения: 22.07.2020).
377. Саянова Н.В. Медиаобразование и профориентационная журналистская подготовка школьников (на примере деятельности НДЦ «Зубренок»): Матэрыялы 21-й Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі. Мінск: БДУ, 2019. С. 187–190.
378. Свитич Л.Г., Ширяева А.А. Проблемы подготовки журналистов (итоги социологического исследования). Ч. 1 // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2003. № 6. С. 7–18.

379. Семенов В.И., Семенова Е.В. Медiateкст в современном образовательном пространстве // Человек и язык в коммуникативном пространстве: Сб. науч. ст. 2014. Т. 5. № 5. С. 184–190.
380. Семенюк Э.П. Информационная культура общества и прогресс информатики // НТИ. Сер. 1. 1994. № 7.
381. Сенькина А.А. Последний авангардный проект советской школы: журналы-учебники 1930–1932 гг. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 4 (7). С. 60–91.
382. Сергеева О.В. Медиакультура в практиках повседневности: Автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.06. СПб., 2011.
383. Сергеева О.В. Медиакультура в практиках повседневности: Дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.06. СПб., 2011.
384. Серебрякова А.Ю. О причинах коммуникативных неудач // Вестник ЮУрГУ. Сер. Лингвистика. 2013. Т. 10. № 1. С. 98–100.
385. Сёрль Дж. Политика и гуманитарное образование. Речь на VIII съезде NAS 16 апреля 1999 г. / Пер. с англ. Г. Дашевского // Отечественные записки. 2002. № 1.
386. Сёрль Дж. Проблема сознания. М., 2003.
387. Сетров М.И. Основы функциональной теории организации. Л.: Наука, 1972.
388. Сиберт Ф., Шрамм У., Питерсон Т. Четыре теории прессы. М.: Нац. ин-т прессы: Вагриус, 1998.
389. Силантьева М.В. Метаморфозы социальных организмов в свете трансформации культурных границ: глобальные следствия модернизационных процессов // Вестн. МГИМО университета. 2012. № 6. С. 206–210.
390. Силласте Г.Г. Влияние СМИ на жизненные планы сельской учащейся молодежи // Социологические исследования. 2004. № 2. С. 95–102.
391. Силласте Г.Г. Сельская школа и село России в начале XXI века: Моногр. по результатам социолого-пед. исследования «Ценностные ориентации сельских учителей, учащихся и их родителей в условиях становления рыночной экономики на селе». М.: Центр образоват. лит., 2003.
392. Симбирцева Н.А. Медиаактивность как личностное качество человека постиндустриальной культуры: на пути решения проблемы // Человек и культура. 2016. № 4. С. 1–8.
393. Система средств массовой информации России / Под ред. Я.Н. Засурского. М.: Аспект Пресс, 2001.

394. Системный анализ и научное знание: Сб. науч. трудов / Под ред. *Д.П. Горского*. М.: Наука, 1978.
395. *Скибина О.М.* Медиаобразование сегодня: основные проблемы в контексте современного информационного общества // Журнал педагогических исследований. 2018. Т. 3. № 5. С. 5–13.
396. *Сковородников А.П., Копнина Г.А.* Модель культурно-речевой компетенции студента высшего учебного заведения // Журнал Сибирского федерального ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2009. Т. 2. № 5. С. 5–18.
397. *Сколари К.* История медиаэкологии. URL: <http://osvita.mediasapiens.ua/material/2458> (дата обращения: 12.02.2021).
398. *Славкин В.В.* Журналистский текст в динамическом аспекте // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2005. № 2. С. 16–20.
399. *Слезин А.А.* Рабселькоровское движение. Незвестная грань // Вестн. ТГТУ. 2002. Т. 8. № 3. С. 544–548.
400. *Сметанина С.И.* Медиатекст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века). СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002.
401. *Смеюха В.В.* Медиатизация общества: проблемы и последствия // Научные ведомости Белгородск. гос. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. Филология. Журналистика. Педагогика. Психология. 2015. № 18 (25). С. 38–42.
402. СМИ в меняющейся России: Колл. моногр. / Под ред. *Е.Л. Вартановой*. М.: Аспект Пресс, 2010.
403. *Смирнов С.* Ученические журналы и сборники // Вестник воспитания. 1901. № 6–9.
404. *Собкин В.С.* Современный подросток в социальных сетях // Педагогика. 2016. № 8. С. 61–72.
405. *Собкин В.С., Адамчук Д.В.* Отношение участников образовательного процесса к информационно-коммуникационным технологиям (по материалам социологического опроса администраторов школ, учителей и учащихся в пилотных регионах проекта ИСО). М.: ЦСО РАО, 2006.
406. *Собкин В.С., Евстигнеева Ю.М.* Подросток: виртуальность и социальная реальность. М.: ЦСО РАО, 2001.
407. *Собкин В.С., Писарский П.С.* Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. М.: Министерство образования РФ, 1992.



408. *Собкин В.С., Скобельцина К.Н.* Компьютер в жизни ребенка-дошкольника // *Дитя человеческое*. 2014. № 2. С. 20–24.
409. *Собкин В.С., Хлебникова М.В.* Старшеклассник и компьютер: проблемы социального неравенства // *Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования*. Т. 5. Вып. 7. М.: Центр социологии образования РАО, 2000. С. 284–329.
410. Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций / Отв. ред. *К.Э. Разлогов, А.В. Федоров*. М.: Российск. ин-т культурологии, 2012.
411. *Соколов А.В.* Общая теория социальной коммуникации: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. URL: [http://evartist.narod.ru/text16/081.htm#з\\_01](http://evartist.narod.ru/text16/081.htm#з_01) (дата обращения: 02.01.2021).
412. *Солганик Г.Я.* К определению понятий «текст» и «медiateкст» // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика*. 2005. № 2. С. 7–15.
413. *Солдаткина Я.В.* Понятие «медиасловесность» и актуальные процессы в современной культуре // *Преподаватель XXI век*. 2017. Т. 2. № 2. С. 356–368.
414. *Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю.* Зона риска. Российские и европейские школьники: проблемы онлайн-социализации // *Дети в информационном обществе*. 2011. № 7. С. 46–55.
415. *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.
416. *Солдатова Г.В., Нестик Т.А.* Молодежь в сети: сила и слабость социального капитала // *Образовательная политика*. 2010. № 4 (42). С. 10–29.
417. *Солдатова Г.В., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю.* Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. М.: Фонд развития Интернет, 2013.
418. *Солдатова Г.В., Рассказова Е.И., Лебешева М.И.* Жестокий опыт // *Дети в информационном обществе*. 2012. № 12. С. 26–35.
419. *Соловьев В.С.* Сочинения: В 2 т. М.: Мысль, 1988.
420. Социальная информация // *Глоссарий.ru*. URL: [http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl\\_exs2.cgi?E@08\\*Ru.ogr;tg9!otuwsq.o9](http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_exs2.cgi?E@08*Ru.ogr;tg9!otuwsq.o9) (дата обращения: 21.01.2021).

421. *Спартин В.* Ноосферная педагогика. О формировании ноосферного сознания. URL: [http://www.ihst.ru/~biosphere/Mag\\_2/spartinA.htm](http://www.ihst.ru/~biosphere/Mag_2/spartinA.htm) (дата обращения: 23.09.2020).
422. *Спицкин А.В.* Государство, средства массовой информации и образование // Проблемы кинообразования в вузе и в школе. Курган: Изд-во Курганск. гос. ун-та, 1997.
423. *Сталдер Ф.* Экология информации: системный подход к медиа-среде. URL: <http://media-ecology.blogspot.com/2011/04/blogpost.html> (дата обращения: 11.02.2021).
424. Статистика RSPR. Издатели, издания, руководители. URL: <http://lgo.ru/rspr/izdstat.htm> (дата обращения: 12.08.2020).
425. *Степанов В.* Наука медиаэкология: понятие, предмет, объект, уровни. URL: [http://media-ecology.blogspot.ru/2011/02/blogpost\\_19.html](http://media-ecology.blogspot.ru/2011/02/blogpost_19.html) (дата обращения: 11.02.2021).
426. *Стернин И.А.* Исследование значения как феномена языкового сознания: Моногр. Алматы: Полилингва, 2018.
427. *Столбникова Е.А.* Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов, 2005.
428. *Столбникова Е.А.* Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов, 2005.
429. Стратегический план Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» на 2008–2013 годы. М., 2009.
430. *Сусов И.П.* Введение в теоретическое языкознание. М.: Восток–Запад, 2006. URL: <http://homepages.tversu.ru/~ips/LingFak1.htm#2> (дата обращения: 21.07.2020).
431. *Суханов А.П.* Информация и прогресс. Новосибирск: Наука, 1988.
432. *Сухина И.Г.* Информационная культура как глобальный коммуникативный феномен современности и ее перспективы: аксиологическое понимание // Вестн. Ленинградск. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2013. № 1. С. 96–105.
433. *Сушон М.* Образование и средства массовой информации: точки соприкосновения и проблемы // Перспективы. Вопросы образования. 1982. № 3.
434. *Сырцова Е.Л.* Развитие автономности личности в образовании: проблемы и перспективы // Фундаментальные исследования. 2007. № 3. С. 90–93.

435. *Таланчук Н.М.* Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики // Магистр. 1997. С. 32–41.
436. *Таловов В.П.* Из истории журналистского образования // Вестн. Ленинградск. ун-та. Сер. 2. История. Языкознание. Литературоведение. 1987. Вып. 3. С. 91–93.
437. *Тарасенко Ф.П.* Прикладной системный анализ // Наука и искусство решения проблем: Учебник. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2004.
438. Текущее состояние и перспективы медиаграмотности населения РФ на основе национального мониторинга медиаповедения населения // ЦИРКОН. 16.12.2014. URL: [https://yandex.ru/search/?text=Monitoring\\_mediaagramotnosti\\_2014\\_ZIRCON.ppt&lr=10725](https://yandex.ru/search/?text=Monitoring_mediaagramotnosti_2014_ZIRCON.ppt&lr=10725) (дата обращения: 21.08.2020).
439. Теоретико-методологические и исторические исследования: Справочник / Сост. *Н.И. Ростегаева, М.Р. Тульчинский, В.Н. Шупилов*. М.: Ин-т социологии РАН, 1992.
440. *Терин В.П.* Кто кого? – или одновременность и последовательность как проблема межкультурной коммуникации в электронном окружении // Медиа. Информация. Коммуникация. 2013. № 5. С. 24–26. URL: [http://mic.org.ru/vyp/5-nomer-2013/kto-kogo-ili-odnovremennost-i-posledovatelnost-kak-problema-mezhkulturnoy-kommunikatsii-v-elektronno/?sphrase\\_id=51410](http://mic.org.ru/vyp/5-nomer-2013/kto-kogo-ili-odnovremennost-i-posledovatelnost-kak-problema-mezhkulturnoy-kommunikatsii-v-elektronno/?sphrase_id=51410) (дата обращения: 12.07.2020).
441. *Тоускин В.С., Красильников В.В.* Медиаобразование в информационно-образовательной среде: Учеб. пособие. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009.
442. *Тормошева В.С.* Медиакомпетентность в PR-практике: учимся сами, учим других // INTER-CULTUR@L-NET. 2007. Вып. 6. URL: <http://www.my-luni.ru/journal/clauses/63/> (дата обращения: 28.04.2020).
443. *Торнеро Х.М.П., Варис Т.* Медиаграмотность и новый гуманизм. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2010. URL: <https://iite.unesco.org/ru/publications/3214678-ru/> (дата обращения: 11.02.2021).
444. *Трокай М.* Звезда. Интервью. Медиашкола и другие дос.уроки. URL: <https://zvzda.ru/interviews/eabe5dbdf75d> (дата обращения: 06.01.2021).
445. *Трубецкой Е.Н.* Старый и новый национальный мессианизм // Новый мир. 1990. № 7.

446. Тулунов В.В. «Медиаобразование» – для магистрантов // Медиаобразование: опыт и перспективы: Мат-лы XXV Всероссийской науч.-практ. конф. исследователей и преподавателей журналистики, рекламы и связей с общественностью. Воронеж: Кварта, 2016. С. 100–106.
447. Тулунов В.В. «Медиаобразование» как дисциплина магистерского уровня: Сб. информационных и науч.-метод. мат-лов. Воронеж: Изд-во Воронежск. гос. ун-та, 2012. С. 17–32.
448. Тулунов В.В. Медиаобразование в мире и на постсоветском пространстве // Реклама и связи с общественностью: традиции и новаторство: Мат-лы VI Междунар. науч.-практ. конф. Ростов-на-Дону, 2018. Ч. 1.
449. Тулунов В.В. Уроки журналистики: Учеб. пособие. М.: Юрайт, 2019.
450. Тюремные библиотеки: история и современность // Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. URL: [https://portalus.ru/modules/philosophy/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1107016822&archive=1129708655&start\\_from=&ucat=&](https://portalus.ru/modules/philosophy/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1107016822&archive=1129708655&start_from=&ucat=&) (дата обращения: 27.04.2020).
451. Тюремный консультант. URL: <https://vturme.info/category/medialaboratorija/> (дата обращения: 27.04.2020).
452. Тяжлов Я.И. Медиаобразование, медиапросвещение, медиакритика, кинокритика как факторы формирования медиакомпетентности // Научные ведомости Белгородск. гос. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2015. Т. 27. № 18. С. 234–237.
453. Уильямс Р. Культура и общество. London: Chatto and Windus, 1958.
454. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Информационный вектор универсальной эволюции // Научно-техническая информация. Сер. 2. Информационные процессы и системы. 2005. № 9. С. 1–11.
455. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 1989.
456. Усов Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся десятого-одиннадцатого классов общеобразовательной школы // Основы экранной культуры. М.: Изд-во Российск. академии образования, 1998.
457. Фатеева И.А. Журналистское образование в России: теория, история, современная практика: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.10. Екатеринбург, 2008.

458. *Фатеева И.А.* Журналистское образование в России: теория, история, современная практика: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.10. Екатеринбург, 2008.
459. *Фатеева И.А.* Медиалогия и медиаобразование в их отношениях к филологии: история и современность // Вестн. Челябинск. гос. ун-та. Филология и искусствоведение. 2007. № 1 (79). С. 122–128.
460. *Фатеева И.А.* Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: Моногр. Челябинск: Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2007.
461. *Фаткуллина Ф.Г., Хабиров Р.Р.* Медiateкст в современном коммуникативном пространстве // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–1. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18258> (дата обращения: 12.02.2021).
462. *Федоров А.В.* Медиаобразование: история, теория и методика: Моногр. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001.
463. *Федоров А.В.* Анализ аудиовизуальных медиатекстов: Моногр. М.: Директ-Медиа, 2013.
464. *Федоров А.В.* Медиаобразование // Большая российская энциклопедия. М.: Большая российск. энцикл., 2012. Т. 17.
465. *Федоров А.В.* Медиаобразование в педагогических вузах: научно-методическое издание. М.: Директ-Медиа, 2013.
466. *Федоров А.В.* Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Кучма, 2004.
467. *Федоров А.В.* Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Информация для всех, 2009. С. 14.
468. *Федоров А.В.* Медиаобразование: история и теория. М.: Информация для всех, 2015.
469. *Федоров А.В.* Медиаобразование: история, теория и методика: Моногр. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001.
470. *Федоров А.В.* Программа учебного курса «Теория медиа и медиаобразования» // Медиаобразование. 2005. № 4. С. 78–87.
471. *Федоров А.В.* Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Информация для всех, 2007.
472. *Федоров А.В.* Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрогск. гос. пед. ин-та, 2010.

473. Федоров А.В. Эволюция российских научных исследований в области медиаобразования // Медиаобразование. 2009. № 2. С. 9–64.
474. Федоров А.В., Левицкая А.А. Теоретические модели и теории медиаобразования в странах СНГ // Thesaurus. 2020. № 7. С. 135–140.
475. Федоров А.В., Новикова А.А. Ключевые теории медиаобразования // Преподаем журналистику: взгляды и опыт / Ред.-сост. С.Г. Корконосенко. СПб.: Изд-во С.-Петербургск. ун-та, 2006. С. 51–84.
476. Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Кучма, 2005.
477. Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование во Франции в начале XXI века // Медиатека. 2007. № 4. С. 28–31.
478. Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования // Вестн. Российск. гуманитарного науч. фонда. 2002. № 1. С. 149–158.
479. Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели // Высшее образование в России. 2004. № 8. С. 34–39.
480. Федоров А.В., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В. и др. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / Под ред. А.В. Федорова. М.: Информация для всех, 2014.
481. Федоров А.В., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В. Медиаобразовательный компонент в реализации магистерских программ: Учеб. пособие / Под ред. А.В. Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрогск. ин-та им. А.П. Чехова, 2015.
482. Федотов Г.П. Новое отечество // Судьба и грехи России: В 2 т. М., 1991.
483. Федотова В.Г. Кризис модернизации и архаизация общества // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 1. С. 309–313.
484. Федотова В.Г. Роль социальной науки и социальной философии в российском обществе // Вестн. Волгоградск. гос. ун-та. Сер. 7. Философия. Социология и социальные технологии. 2011. № 2 Фестиваль выпускников «Online-Университета третьего возраста» прошел в торжественной обстановке. URL: <http://www.pfrf.ru/branches/saratov/news/~2017/06/20/137671> (дата обращения: 17.04.2020).
485. Финансирование национальной программы «Цифровая экономика». URL: <https://digital.ac.gov.ru/poleznaya-informaciya/4110/> (дата обращения: 11.11.2020).

486. *Флоренский П.* Столп и утверждение Истины. М.: Правда, 1990. Т. 1.
487. *Фоминова М.А.* Программа учебного курса «Медиаобразование в системе работы учителя мировой художественной культуры» // Медиаобразование. 2007. № 4. С. 68–82.
488. *Франко Г.Ю.* Поиск смысла и идеалов бытия // Перспективы науки и образования. 2014. № 5 (11). С. 65–72.
489. *Френе С.* Новая французская школа. Практическое руководство по материальной, технической и педагогической организации народной школы // Francois Maspero. Paris, 1969.
490. *Фуко М.* Археология знания. СПб.: Гуманитарная академия: Университетская книга, 2004.
491. *Фурс В.Н.* Социальная философия в непопулярном изложении. Вильнюс: ЕГУ, 2006.
492. *Хайдеггер М.* Время и бытие (статьи и выступления). М.: Республика, 1993.
493. *Хайдеггер М.* Европейский нигилизм // Время и бытие (статьи и выступления). М.: Республика, 1993.
494. *Хакен Г.* Можем ли мы применять синергетику в науках о человеке? // Синергетика и психология. Тексты. Вып. 2. Социальные процессы. М., 2000.
495. *Хакен Г.* Синергетика. М.: Мир, 1980.
496. *Хакен Г.* Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. М.: Мир, 1985.
497. *Халперн Д.* Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000.
498. *Хасьянов В.Б.* Реализация программы теологического медиаобразования в православном лагере (2010–2013 гг.) // Глобальный научный потенциал. 2014. № 5 (38). С. 14–16.
499. *Хилько Н.Ф.* Педагогика и методика кино-, фото- и видеотворчества: Учеб. пособие. Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2012.
500. *Хилько Н.Ф.* Роль аудиовизуальной культуры в творческом самосовершенствовании личности: Моногр. Омск: СФ РИК, 2001.
501. *Хлебников Г.В.* Философия информации Лучано Флориди: Доклад на заседании 1 совместного семинара ИПИ РАН и ИНИОН РАН «Методологические проблемы наук об информации» 10 февраля 2011 г. URL: [http://inion.ru/files/File/Hlebnikov\\_MPNI\\_10\\_02\\_11.pdf](http://inion.ru/files/File/Hlebnikov_MPNI_10_02_11.pdf) (дата обращения: 11.02.2021).

502. Хлызова Н.Ю. Педагогические условия формирования медиакомпетентности вторичной языковой личности: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2011.
503. Хокинг С. Теория всего. СПб.: Амфора, 2009.
504. Холл А.Д., Фейджин Р.Е. Определение понятия системы // Исследования по общей теории систем. М.: Прогресс, 1969.
505. Холмов М.И. Становление советской журналистики для детей: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.10. Л., 1985.
506. Хорольский В.В. Современные теории массовой коммуникации на Западе: Пособие по спецкурсу: конспект лекций, методика изучения, задания. Воронеж: Кварта, 2011.
507. Центр цифровых культур и медиаграмотности. URL: <https://cdcml.hse.ru/> (дата обращения: 22.07.2020).
508. Цымбаленко С.Б. Влияние Интернета на российских подростков и юношество в контексте развития российского информационного пространства. Результаты социологического исследования // Медиа. Информация. Коммуникация. 2012. № 2. URL: <http://mic.org.ru/4-number-20> (дата обращения: 12.01.2021).
509. Цымбаленко С.Б. Подросток в информационном мире: практика социального проектирования. М.: НИИ школьных технологий, 2010.
510. Цымбаленко С.Б. Российские подростки в информационно-коммуникативном обществе // Медиаобразование как фактор оптимизации российского медиапространства: Колл. моногр. М.: РИЦ МГТУ им. М.А. Шолохова, 2014.
511. Цымбаленко С.Б. Эмпирическое исследование особенностей развития подрастающего поколения в системе информационно-коммуникативных взаимодействий // Акмеология. 2011. № 2.
512. Цымбаленко С.Б., Макеев П.С. Медийный портрет подростка: Учеб. пособие. М.: Изд-во РУДН, 2015.
513. Цымбаленко С.Б., Шариков А.В., Щеглова С.Н. Информационное пространство российского подростка в постсоветский период (социологический анализ). М.: НИИ школьных технологий, 2006.
514. Чельшева И.В. Использование проективных медиаобразовательных технологий в подготовке магистрантов – будущих организаторов работы с молодежью // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2017. № 4 (26). С. 254–258.



515. *Челышева И.В.* Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. М.: Директ-Медиа, 2013.
516. *Челышева И.В.* Новые образовательные стандарты и перспективы медиаобразования в магистратуре «Организация работы с молодежью» (на примере исследовательских проектов) // Медиаобразование. 2017. № 1. С. 119–131.
517. *Челышева И.В.* Основные этапы развития медиаобразования в России: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Таганрог, 2002.
518. *Челышева И.В.* Практика медиаобразования: формы, методы и приемы занятий в школе и вузе // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2014. № 3. URL: <http://ce.if-mstuca.ru> (дата обращения: 12.11.2020).
519. *Челышева И.В.* Программа медиаобразовательного курса «Медиаобразование младших школьников» // Медиаобразование. 2012. № 2. С. 89–94.
520. *Челышева И.В.* Развитие российского медиаобразования во второй половине XX – начале XXI века: теория, методика, практика. М.: Информация для всех, 2016. С. 34–55.
521. *Челышева И.В.* Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960–2011) / Под ред. Е.В. Мурюкиной. Таганрог: Изд-во Таганрогск. ин-та им. А.П. Чехова, 2014.
522. *Чередникова М.П.* Голос детства из дальней дали... (Игра, магия, миф в детской культуре). М.: Лабиринт, 2002.
523. *Черных А.И.* Ритуалы и мифы медиа. СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2015.
524. *Черных А.И.* Медиа и демократия. М.: Университетская книга, 2011.
525. *Чернявская В.Е.* Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. М.: Директ-Медиа, 2014.
526. *Чистанова С.С.* Концепт иллокуции в теории речевых актов Джона Остина // Гуманитарный вектор. 2017. Т. 12. № 3. С. 85–90.
527. *Шайкина Е.А.* Проблема медиаобразования в современном мире // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: Сб. трудов II Всероссийск. науч.-практ. конф. Симферополь: Ариал, 2020. С. 430–437.
528. *Шак Т.Ф.* Музыка в структуре медиатекста: на материале художественного и анимационного кино: Автореф. дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.02. Ростов-на-Дону, 2010.

529. *Шапинская Е.Н.* Музыка на все времена: классическое наследие и современная культура: Моногр. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014.
530. *Шариков А.В.* Аудиовизуальная культура как основа эстетического подхода к введению медиаобразования // Актуальные задачи эстетического воспитания в свете решений XXVII съезда КПСС: Мат-лы симпозиума. Рязань, 30 сентября – 1 октября 1986 г. М., 1987. С. 17–22.
531. *Шариков А.В.* Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии пед. наук СССР, 1990.
532. *Шариков А.В.* О необходимости реконцептуализации медиаобразования // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций: Мат-лы междунар. науч. конф. / Отв. ред. К.Э. Разлогов, А.В. Федоров. М.: Российский ин-т культурологии, 2012. С. 232–246.
533. *Шариков А.В.* Так что же такое медиаобразование? // Медиаобразование. 2005. № 2. С. 75–81.
534. *Шариков А.В.* Телевидение и радиовещание // Новая Российская энциклопедия. М.: Энциклопедия, 2004.
535. *Шариков А.В., Фазульянова С.Н., Петрушкина Е.В.* На пути гармонизации медиа и общества (медиаресурсы и медиаобразование в средних школах г. Самары). Самара, 2006.
536. *Шаронин Ю.В.* Синергетика в управлении учреждениями образования // Высшее образование. 1999. № 4. С. 14–18.
537. *Шваб К.* Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2016.
538. *Шемакин А.М.* Если критику любят, это уже не критика. URL: <https://kinohit.mirtesen.ru/blog/43316548757/Andrey-SHemyakin:-%C2%ABEsl-kritiku-lyubyat,-eto-uzhe-ne-kritika%C2%BB> (дата обращения: 20.04.2021).
539. *Шергова О.Б.* Лингвистические компоненты медиаобразования: теория речевого воздействия // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2010. № 2. С. 166–178.
540. *Шергова О.Б.* Медиаобразование и журналистика (коммуникативные и лингвистические компоненты): Дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10. М., 2010.
541. *Шергова О.Б.* Эволюция теории медиаобразования: от протекционизма к реализации гражданских прав // Культурология. 2010. № 1 (52). С. 119–133.
542. *Шестерина А.М.* Трансформация аудиовизуального сектора медиа в кризисный период // Homo Cyberus. 2020. № 1 (8). URL:

- [http://journal.homocyberus.ru/Shesterina\\_AM\\_1\\_2020](http://journal.homocyberus.ru/Shesterina_AM_1_2020) (дата обращения: 11.02.2021).
543. *Ши Мин.* Исследование современного положения информационной грамотности при использовании мобильных телефонов студентами в провинции Шэньси // Медиа. Информация. Коммуникация. 2017. № 21. URL: <http://mic.org.ru/2017g/21-nomer-2017/655-issledovanie-sovremennogo-polozheniya-informatsionnoj-gramotnosti-ispolzovani-mobilnykh-telefonov-studentami-v-provintsii-shensi> (дата обращения: 11.02.2021).
544. *Шкондин М.В.* Информационный потенциал общества и концепты целостности медиасистем // Вопросы теории и практики журналистики. 2015. Т. 4. № 4. С. 335–348.
545. *Шкондин М.В.* Функциональная целостность медиасистемы // Известия Иркутской гос. экономической академии. 2014. № 2. С. 144–149.
546. *Шкурхецкий С.* Медиаграмотность: Практ. учеб. пособие для высших учебных заведений по медийной и информационной грамотности. Разработано в рамках проекта IREX Europe в Казахстане, Кыргызстане, Таджикистане, Туркменистане и Узбекистане. Lyon, France, 2018.
547. *Шмелева Т.В.* Медиалингвистика как медийное речеведение // Медиа́текст как полиинтенциональная система: Сб. ст. / Отв. ред. Л.Р. Дускаева, Н.П. Цветова. СПб.: Изд-во С.-Петербургск. гос. ун-та, 2012. С. 56–61.
548. *Шмерлина И.А.* Понятие «социальный институт»: анализ исследовательских подходов // Социологический журнал. 2008. № 4. С. 53–69.
549. *Шомова С.А.* News Literacy: модный бренд или насущная необходимость // Вестник Университета. 2013. № 21. С. 303–309.
550. *Шрейдер Ю.А.* К определению системы // Научно-техническая информация. Сер. 2. 1971. № 7.
551. *Шепанский Я.* Элементарные понятия социологии. М.: Прогресс, 1969.
552. *Эймс Р.Т.* Диалог между конфуцианством и прагматизмом Дж. Дьюи // Сравнительная философия: Моральная философия в контексте многообразия культур. М.: Вост. лит., 2004. С. 86–104.
553. Экология медиасреды: Сб. ст. III Открытой межвузовской науч.-практ. конф. «Экология медиасреды: проблемы медиабезопасно-

- сти и разумного использования коммуникационных ресурсов» / Под ред. *И.А. Фатеевой, И.В. Жилавской*. М.: МПГУ, 2018.
554. *Энценсбергер Х.М.* Индустрия сознания. М.: Ад Маргинем Пресс, 2016.
555. ЮНЕСКО и цели устойчивого развития. URL: <http://ru.unesco.org/sdgs> (дата обращения: 11.12.2020).
556. *Ядов В.А.* Россия как трансформирующееся общество. М.: МВШСЭН, 2002.
557. Язык современной публицистики: Сб. ст. 2-е изд., испр. / Сост. *Г.Я. Солганик*. М.: Флинта: Наука, 2007.
558. *Якушев А.В.* Американский прагматизм. Новаторство философии Джона Дьюи // *Философия (конспект лекций)*. М.: Приор-издат, 2004.
559. Media Kid. Издание для родителей о цифровом детстве. URL: <http://media-kid.ru/what-is-media-literacy.html> (дата обращения: 22.07.2020).
560. 2017 год: прогнозы медиаэкспертов // *МедиаТренды*. Спецвыпуск. 2017. 11 янв.
561. 40 лет ФЖ: как проходил научный семинар «Профессиональные ценности журналиста». URL: <http://www.newsman.tsu.ru/2016/10/40-let-fzh-kak-proxodil-nauchnyj-seminar-professionalnye-cennosti-zhurnalista/> (дата обращения: 11.05.2020).
562. *Baran S.J.* Introduction to Mass Communication. Boston; N. Y.: McGraw Hill, 2002.
563. *Bazalgette C.* British Film Institute: Current Education Activities // *Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. С. 14–19.
564. *Bazalgette C.* Media Education. London: Hodder and Stoughton, 1991.
565. *Bazalgette C.* Open Letter to Len Masterman. Circular e-mail, May 16, 2002.
566. *Bell A.* Approaches to Media discourse. London, 1996.
567. *Bevort E., Cardy H., De Smedt T., Garcin-Marrou I.* Evaluation des pratiques en education aux medias, leurs effets sur les enseignants et leurs eleves. Paris: CLEMI, 1999.
568. *Buckingham D.* The Making of Citizens. London; N. Y.: Routledge, 2000.
569. *Catts R.* The Search for Indicators of Information Literacy: Lessons for MIL Indicators. URL: <http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2012/mil/Catts.pdf>. 2012 (accessed: 21.04.2020).

570. *Democritus Junior (Robert Burton)* (1621) *The Anatomy of Melancholy*. Project Gutenberg's. URL: <https://www.gutenberg.org/files/10800/10800-h/10800-h.htm> (accessed: 12.07.2020).
571. *Ely D.P.* The two worlds of today's learners // *Prospects*. 1960. Vol. 10. No. 1.
572. *Fedorov A., Levitskaya A., Camarero E.* Curricula for Media Literacy Education According to International Experts // *European Journal of Contemporary Education*. 2016. Vol. 17. Iss. 3. Pp. 324–334.
573. *Floridi L.* The philosophy of information: ten years later // *Metaphilosophy*. 2010. Vol. 41. No. 3. P. 420–442.
574. *Gerbner G.* Educators Activists Organize to Promote Media Literacy in U.S. // *The New Citizen*. 1995. Vol. 2. No. 2.
575. *Gerbner G., Gross L., Morgan M., Signoreilli N.* Growing up with television: The cultivation perspective // *Media effects: Advances in theory and research* / Ed. by J. Bryant, D. Zillmann. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
576. *Gonnet J.* *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 2001.
577. *Hallin D., Mancini P.* *Comparing Media Systems: Three Models of Media and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
578. *Hart A.* Introduction: Media Education in the Global Village // *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1998. Pp. 1–21.
579. *Hart A.* Textual Pleasures and moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England // *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, 1997. Pp. 199–211.
580. *Innis H.A.* *Empire and Communications*. Oxford: Clarendon Press, 1950.
581. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* / Eds. *N.J. Smelser, P.B. Baltes*. Vol. 14. Oxford, 2001.
582. *Jenkins H., Purushotma R., Clinton K., Weigel M., Robinson A.J.* *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. URL: <http://www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf> (дата обращения: 12.11.2020).
583. *Jensen K.B.* *Media* // *The International Encyclopedia of communication*. Malden (USA), Oxford (UK), Carlton (Australia), 2008. Pp. 2811–2817.

584. *Johnson R.H.* Some Observations about Teaching Critical Thinking. CT News. Critical Thinking Project. California St. Univ., Sacramento, 1985. Vol. 4. No. 1.
585. *Kubey R.* Media Education: Portraits of an Evolving Field // Media Literacy in the Information Age. New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997.
586. *Lasarsfeld P.F., Berelson B., Gaudet H.* The people's choice. How the voter makes up his mind in a presidential campaign. N. Y., 1948.
587. *Lasswell H.D.* The structure and function of communication in society // The Communication of Ideas / In L. Bryson (ed.). N. Y.: Harper and Brothers, 1948. Pp. 37–51.
588. *Lazarsfeld P., Merton R.* Mass Communication, popular taste and organized social action // The Communication of Ideas / In L. Bryson (ed.). N. Y.: Harper and Brothers, 1948. Pp. 95–118.
589. *Leaning M.* Issues in Information and Media Literacy: Criticism, History and Policy. The Informing Science Institute Press, 2009.
590. *Lero i E.* L'exigence idealiste, et le fait devolution. Paris, 1927.
591. *Literat I.* Measuring New Media Literacies: Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool // The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education. 2014. Vol. 6. Iss. 1. Pp. 15–27.
592. *Masterman L.* A Rational for Media Education // Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 1997. Pp. 15–68.
593. *Masterman L.* Language Learning Media // Specialist. 1993. No. 4. Pp. 22–23.
594. *Masterman L.* Teaching the Media. London: Routledge, 1985.
595. *McLuhan M.* The Mechanical Bride: Folklore of Industrial Man. N. Y.: The Vanguard Press, 1951.
596. *McLuhan M.* The Gutenberg Galaxy. London: Routlege & Kegan Paul, 1967.
597. *McMahon B.* Relevance and Rigour in Media Education: Keynote Presentation to the National Media Education Conference. Baltimore, 2003.
598. *McQuail D.* Challenges for Communication Theory in the 21st Century // Changing Media and Communications / Ed. by Y. Zassoursky and E. Vartanova. Moscow: IKAR: Faculty of Journalism, 1998. Pp. 32–43.

599. *McQuail D.* Mass Communication and Public Interest: Towards Social Theory for Media Structure and Performance // *Communication Theory Today*. Polity Press, 1994. Pp. 241–254.
600. *Media Education*. Paris: UNESCO, 1984.
601. *Media Literacy Resource Guide* / Ed. by *B. Duncan*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, 1989.
602. *Piette J., Giroux L.* The Theoretical Foundation of Media Education // *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, 1997. Pp. 89–134.
603. *Probert D.* AS/A-level media studies essential word dictionary. URL: <http://www.amazon.co.uk/A-level-Studies-Essential-DictionaryDictionaries/dp/0860033848> (дата обращения: 11.08.2020).
604. *Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO* // *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, 1999. Pp. 273–274. Reprint in: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001.
605. *Rollinger R.D.* Meinong and Husserl on Abstraction and Universals. Number XX in *Studien zur Österreichischen Philosophie*. Amsterdam and Atlanta: Rodopi, 1993.
606. *Searle J.R.* *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind*. Cambridge University Press, 1983.
607. *Searle J.R.* *The construction of social reality*. N. Y.: The Free Press, 1995.
608. *Secondary Media Education: A Curriculum Statement* / Ed. by *J. Bowker*. London: BFI, 1991.
609. *Semali L.M.* *Literacy in Multimedia America*. N. Y.; London: Falmer Press, 2000.
610. *Semali L.M., Watts Pailliotet A.* Introduction // *Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*. Boulder, Colorado: Wesview Press, 1999. Pp. 1–29.
611. *Sir Francis Bacon* (1605). *Of the Proficience and Advancement of Learning, Divine and Human*. URL: <https://oll.libertyfund.org> (дата обращения: 12.07.2020).
612. *The Earth Is Flat – Как читать медиа?* URL: [https://howtoreadmedia.ru/ru/about/what\\_is\\_it/](https://howtoreadmedia.ru/ru/about/what_is_it/) (дата обращения: 19.04.2020).
613. *To James Madison from Philip Freneau*, 20 May 1795. *The National Archives and Records Administration (NARA)*. URL: <https://founders>.

- archives.gov/documents/Madison/01-16-02-0010 (дата обращения: 05.03.2017).
614. *Tufte B.* Media Education in Europe // *Children and Media: Image, Education, Participation*. Goteborg: UNESCO, 1999. Pp. 205–218.
615. *Tulodziecki G.* Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn, 1997.
616. *Tyner K.* The Media Education Elephant. 1991. URL: [https://www.academia.edu/1827177/The\\_media\\_education\\_elephant](https://www.academia.edu/1827177/The_media_education_elephant) (дата обращения: 24.09.2020).
617. United Nations Human Rights Declaration. Article 19. 1948. URL: <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml> (дата обращения: 10.04.2020).
618. *Von Bertalanffy L.* General System Theory: Foundations, Development, Applications. N. Y.: George Braziller Inc., 1968.
619. Webinar on Media Literacy in Europe: France. URL: <https://media-and-learning.eu/event/webinar-on-media-literacy-in-europe-france/> (дата обращения: 21.01.2021).
620. *Williams R.* Keywords: a vocabulary of culture and society. Revised edition. N. Y.: Oxford University Press, 1985.
621. *Zurkowski P.G.* The Information Service Environment: Relationships and Priorities, Report presented to the National Commission on Libraries and Information Science. Washington DC, 1974.



Научное издание

**Жилавская** Ирина Владимировна

**СИСТЕМНЫЕ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ  
ТРАНСФОРМАЦИИ РОССИЙСКОГО  
МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ**

*Монография*

Редактор *Дубовец В.В.*

Оформление обложки *Удовенко В.Г.*

Компьютерная верстка *Дорожкина О.Н., Ковтун М.А.*

Московский педагогический государственный университет (МПГУ).  
119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.



Управление издательской деятельности  
и инновационного проектирования (УИД и ИП) МПГУ.  
119571, Москва, пр-т Вернадского, д. 88, оф. 446,  
тел. +7 (499) 730-38-61, e-mail: [izdat@mpgu.su](mailto:izdat@mpgu.su).

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии  
УИД и ИП МПГУ.

Подписано в печать 10.12.2021. Формат 60х90/16.  
Бум. офсетная. Печать цифровая. Усл. печ. л. 23,0.  
Тираж 500 экз. Заказ 1221.

ISBN 978-5-4263-1043-8



9 785426 310438