

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И МИРОВОЗЗРЕНИЕ

Активное развитие медиаобразования стало своеобразным символом российской педагогики конца XX века. В статье обосновывается значение данного образовательного направления в условиях возрастания роли средств массовой коммуникации, совершенствования информационных технологий; медиаобразование рассматривается как важный аспект формирования мировоззрения. Особое внимание уделяется истории медиадвижения.

В известном смысле «провозвестником» информационного общества можно считать Департамент коммерции США, который еще в конце 50-х годов прошлого века в своем статистическом отчете зафиксировал, что количество служащих на американских предприятиях впервые в истории превысило число производственных рабочих. Примерно через двадцать лет то же ведомство выпустит девятитомный свод под названием «Информационное общество» — то есть общество, где доминирующей сферой деятельности становится умственная, подразумевающая ускоренный количественный рост «белых воротничков» — информационных специалистов.

По мнению ряда аналитиков конца XX столетия, исследовавших занятость и социодемографическую активность населения, в ближайшие 20–30 лет количество рабочих мест в сфере обслуживания, услуг и нематериального производства уменьшится на 40 процентов, а в связи с развитием промышленного роботостроения и компьютерной организации технологического процесса до 30 процентов рабочих мест сократится и в индустриальном секторе. Владислав Мудрых (Moudrykh), приводящий эти цифры, не

без юмора замечает, что у О. Тоффлера в «Futuroshock» прогнозы еще мрачнее¹.

В. Мудрых рисует впечатляющую картину стремительных изменений в информационно-компьютерных технологиях на рубеже столетий: количество пользователей, имеющих адрес в Интернете, возрастает на 1 миллион в две-четыре недели; объем предлагаемой в Интернете информации увеличивается ежегодно в два раза; каждые полтора-два года в два раза ускоряется обработка данных микропроцессором; в три-пять раз за полтора года увеличивается «память» жесткого диска и т. д.²

Взросшее значение печатных и электронных средств массовой информации актуализирует совершенствование известных и разработку новых творческих коммуникационных технологий.

Напомним определение творческих технологий в сфере деятельности средств массовой коммуникации: совокупность методов, приемов сбора, обработки и использования информации, осуществляемых в процессе массово-коммуникационной деятельности. По сути, любая технология — не что иное, как способ активизации аудитории (читателей, телезрителей, радиослушателей, пользовате-

лей Интернета). Какая цель преследуется при этом? В том-то и проблема, что как благою, так и недобрую цель современные коммуникационные технологии в принципе позволяют достичь с одинаковым успехом. Можно привести бесчисленные примеры оперирования информацией, когда происходит полное или частичное *искажение* последней, *утаивание* определенного характера фактов, *избирательная* подача тех или иных событий. Опытный коммуникатор, как правило, умеет *скрывать свои намерения*, в том числе с помощью технических приемов, вплоть до нейролингвистического программирования. Для технологии *кумулятивного воздействия* характерна, в частности, степень информационного *давления* (частота трансляции, тенденциозный подбор фактов, использование значительного эфирного времени или внушительной газетной площади и т. п.), явное или скрытое *принуждение* к «потреблению» именно «нужной», с позиции коммуникатора, информации (согласно так называемому методу «паровоза» «раскручиваемый» факт «увязывается» с чем-то изначально значимым — бесспорно важными для большинства новостями, заслуженным авторитетом ведущего, публициста, руководителя...).

Названные коммуникативные технологии — лишь примеры, произвольно взятые из богато оснащенного «набора» манипулятивного воздействия. Когда экономист Фриц Машлуп удовлетворенно констатировал рост «индустрии знаний», а Тоффлер и Найсбит в 80-х годах минувшего столетия писали об усиливающейся «информатизации общества», истинные масштабы и последствия глобализации постиндустриальной экономики еще только прогнозировались. Не вполне ясны они и сегодня, однако некоторые отнюдь не радужные тенденции становятся все отчетливее. В фундаментальном не только по объему трехтомном исследовании Мануэла Кастеллса «Информационная эра: экономика, общество

и культура» подчеркивается роль транснациональных корпораций в «подрыве» государства «всеобщего благосостояния», ставятся под сомнение перспективы среднего класса — «гаранта» стабильности послевоенной политической системы...³.

Впрочем, по меньшей мере, один из основных факторов информационного общества возможно вычленить и без сложных теоретических построений. Имеем в виду борьбу элит за контроль над производством и распределением информации в социуме, ставшей такой же стратегической доминантой, как продукты питания — для аграрного или материальные и энергетические ресурсы — для индустриального общества. «Тяжелыми орудиями» такой борьбы стали, в частности, появившиеся в начале 90-х российские «медиаимперии». То, что практически ни одна из них не дожила в первоначальном виде до настоящего времени, суть дела не задевает: могут меняться персоналии, объемы вещания, сферы влияния и т. д., цель же остается неизменной — владение информацией как основным рычагом управления и воздействия.

В таком контексте становится востребованной концепция канадского культуролога Герберта М. Маклюэна. Не углубляясь в ее сущность, напомним, что Маклюэн рассматривал социальную жизнь человечества как смену способов коммуникаций: от устного общения, появления письменности — до изобретения печати и возникновения средств массовой информации. Небезосновательность такого подхода подтверждается современной культурологической ситуацией, когда информация становится экономической категорией, а mass-media достигли такого могущества, что с их помощью, по остроумному замечанию Джорджа Гербнера, уже происходит и общение, и даже достигается «социальный консенсус»...⁴.

Однако проблема не в так называемой «четвертой власти», а в иллюзии, что через СМИ «потребитель» получает какую-

то информацию в «чистом» виде. Для наглядности представим алгоритм коммуникативного взаимодействия в виде простейшей схемы: репортер берет из действительности, из некоей обширной аудитории определенную информацию, чтобы затем передать ее обратно аудитории уже в виде статей, заметок, теле- или радиопередач. Что же имеем на «выходе»?.. На первый взгляд, — тот же факт, взятый из реальности, на деле же — событие, «пропущенное» через сознание журналиста, «кухню» конкретного средства массовой информации, согласованного в своей интерпретации с позицией учредителей и т. д. Информация в журналистике — «вторая», а то и «третья» реальность! Если угодно, это некая особая «медиареальность»!

Брайан Макнэйр, занимавшийся исследованием российских средств массовой информации 90-х годов, отмечал, что «... в современной России отображение событий... редко соответствует их подлинному облику. В последние годы скрытность и увертки стали излюбленными приемами экономических и политических элит»⁵.

Овладеть умением «читать» (слушать, видеть, воспринимать и т. д.) поможет *медиаобразование*, позволяющее «объяснить учащимся, что такое средства коммуникации, "медиа", как они функционируют, как создаются сообщения, как эти сообщения передаются, представляя собой совершенно особый тип реконструкции действительности»⁶. Данное образовательное направление имеет свою историю.

В 1920-х годах французский педагог Селестен Френе, с именем которого справедливо связывается возникновение медиаобразования как педагогического течения, размышляя о воспитательных возможностях средств коммуникации, заметил: «Печатный станок в школе является не просто техническим средством для организации ручного труда школьников. Скорее, это то, что мы называем

возможностью свободного самовыражения. Недостаточно просто сказать ребенку: «Можешь делать то, что тебе хочется. Напиши что-нибудь!» Нужно также найти средство, которое позволит ему раскрыться... Нужно, чтобы он имел возможность общаться с людьми, которые готовы выслушать его и прочитать то, что он напишет...»⁷.

Будучи руководителем небольшой провинциальной школы во Франции, С. Френе предложил своим ученикам выпускать собственную газету. Предполагалось, что подготовленные оригинальные тексты станут не просто заметками, а важнейшей сферой самореализации подрастающей личности.

Педагог рассказал о своем начинании в журнале «L'ecole Emancipée», и вскоре пришла первая весточка — учащиеся из города Трегунка провинции Бретань выразили желание стать корреспондентами затеянного издания.

Френе действовал активно и решительно, развивая техническую базу. Если на первых порах для простого копирования обходились обыкновенным желатином, то в 1926 году Френе где-то раздобыл и установил в школе маленький печатный станок. Теперь тексты можно было тиражировать в тысячах экземплярах и распространять во всех уголках страны!

Издание поражало оригинальностью и свежестью: чего стоили только детские рисунки, приводившие в умиление взрослых!.. Чем шире распространялась газета, тем больше поступало к ее создателю писем от учителей, росло число сторонников детского медиаобразования.

Так начиналось движение, вскоре получившее название «Международное движение за типографию в школе». Его вестником стал журнал «La gerbe», выходивший раз в месяц и публиковавший статьи и иллюстрации школьников. По сути, появился первый альманах детского литературного творчества.

Используемое для тиражирования оборудование становилось все совершеннее: незатейливый лимограф, который можно было изготовить и своими руками, сменили фотокопировальные машины и ксерокс. Улучшив оформление и качество печати, молодые издатели заговорили и о возможной прибыльности печатного дела. Настоящую же издательскую революцию совершили микрокомпьютеры, появившиеся в 80-х годах...⁸.

Вскоре педагоги поняли: детская газета открывает школьный класс для мира и мир — для класса (обмен изданиями наладили не только между французскими городами, но и между странами). Вот как об этом пишет педагог, член французского Кооперативного института современной школы «Педагогика Френе» (ИСЕМ) Кристиан Лего: «Какое удивление и радость испытывают дети из школы, расположенной на парижской окраине, когда они получают газеты от своих сверстников из какой-нибудь деревушки Вайана, затерявшейся в тропических лесах Гвинеи! Какое удивительное событие — получить газету от своих румынских друзей, где те делятся своими серьезными жизненными проблемами! Обмен мнениями по поводу разного образа жизни, познание Другого, осмысление сходства и различия между ними...»⁹.

Вслед за журналом «La gerbe» появляются «Enfentines» и настанет черед *рабочих библиотечек* — «ВТ» («Bibliothèques de travail»), которые опять же основывает Френе (регулярные издания, где публиковались документальные и естественнонаучные исследования, иными словами, — сборники ценнейшей информации, находившие достойное место в классной библиотеке наряду с учебной и другой литературой).

Роль Селестена Френе в истории педагогики вообще и в становлении медиаобразования в частности исключительна, особенно если принять во внимание тот высокий уровень организации медиапедагогики, на который вышли в настоящее

время его многочисленные последователи во многих странах.

А что же в нашей стране? Разумеется, то, что мы называем сегодня медиаобразованием, возникло не на пустом месте. Правда, философия детской журналистики, да и творчества вообще в Советском Союзе была несколько иной, чем в современной России. Однако накопленный опыт оказался весьма полезным, когда во второй половине 80-х годов минувшего столетия о медиаобразовании заговорили как о важнейшем факторе гуманистической концепции детства.

Точную дату появления в России первых печатных самодельных газет, выпускаемых детьми или подростками, назвать затруднительно, хотя многие специалисты уверены, что истоки этого движения следует искать в XIX веке. Безусловно, проблема самостоятельной детской журналистики еще ждет своего исследователя¹⁰.

В СССР существовала целая сеть изданий для детей и подростков — на уровне областей, республик, страны. Будучи изрядно политизированными, эти издания, однако, давали определенную возможность и для самовыражения ребенка. Но в большей степени способствовали последнему многочисленные кружки, клубы, отряды юных журналистов, которые были связаны не с народным образованием, а с общесоюзной и региональной прессой, с внешкольными организациями. Вот что пишет о значении этих «объединений по интересам» член исполнительного совета Федерации клубов ЮНЕСКО Е. Л. Филиппов: «Очень многие журналисты, молодые политические деятели, активные граждане сегодняшнего дня — выпускники этих кружков, клубов и отрядов свободной детской и юношеской прессы. В пору, когда школа была тоталитарным микрокосмом, дети иногда могли высказаться более свободно, чем взрослые, по острым проблемам современности, благодаря

существованию этих внешкольных организаций».

Прессе для детей посвящались монографии и диссертации (Г. В. Абросимова, М. И. Алексеева, Ю. Н. Богатырева, И. К. Виноградова, Н. Н. Исакова, О. А. Камкин, Б. Н. Лозовский, М. И. Холмов и др.), однако о медиаобразовании как таковом в России стало возможным говорить лишь в самое последнее время. Даже собственно термин «медиаобразование» до 1987 года в отечественных публикациях, как обнаружил А. В. Шариков, не употреблялся, хотя определенные элементы его, безусловно, использовались в учебном процессе¹¹.

Последнее десятилетие XX столетия стало переломным в развитии российской печати для детей и детской журналистики, медиаобразования в целом. «В сентябре 1991 года произошло событие, которое породило новую линию в развитии детского и юношеского вещания,— пишет А. В. Шариков. — Речь идет о появлении на уровне национального телевидения маленького пятиминутного блока, названного «Школьные новости», в программе «Утро» (телеканал «Останкино»). Идея и реализация этой мини-программы принадлежат Т. Веденеевой и С. Цымбаленко». Исследователь размышляет о значимости этого телевизионного начинания: раньше передачи для подростков делались исключительно взрослыми; сюжет передачи, его разработка, экранное воплощение, монтажное решение — ко всему этому школьники не допускались; те подростки, которые принимали участие в такого рода передачах, были прежде всего объектами показа, лишенными права влиять на результат съемок. Другими словами, передачи для подростков делались в субъект-объектной парадигме, где субъектами выступали взрослые — создатели этих передач, а объектами — подростки¹².

Совершенно другой концепции придерживались организаторы «Школьных новостей». Для них подростки — лично-

сти, субъекты, имеющие полное право на самовыражение. Подростки теперь чаще всего сами предлагали основную идею сюжета, сами разрабатывали сценарий, выступали в качестве ведущих и интервьюеров, активно участвовали в процессе монтажа. На долю взрослых приходилось общее управление, режиссура, операторская работа (во-первых, дорогостоящее оборудование, во-вторых, собственно съемка, требующая достаточно высокого уровня мастерства).

Сегодня можно утверждать, что активное развитие медиаобразования стало своеобразным символом российской педагогики конца XX столетия. И это закономерно. В условиях множественности не сводимых друг к другу культур человек должен научиться воспроизводить в своей точке зрения иные способы понимания мира, проявлять самостоятельную мыслительную активность.

Согласно «Российской педагогической энциклопедии», медиаобразование (англ. *media education*, лат. *media* — средства) — направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками закономерностей *массовой коммуникации* (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т. д.). Основными задачами медиаобразования указываются следующие: 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.

Медиаобразование первоначально подразумевало «педагогическую защиту» от «информационного взрыва» в его социокультурных проявлениях. Однако в настоящее время цели и задачи медиаобразования представляются значительно шире: помочь человеку в его исканиях собственной сути, обнаружить и развить его потенциальные способности, стрем-

ления и тем самым придать новые духовные силы для подлинной жизни — вот важнейшая цель образования вообще и медиаобразования в частности. Последнее справедливо рассматривается как фактор становления личности в контексте прошлого и настоящего опыта, обеспечения коммуникативного взаимодействия личностных содержаний педагога и учащегося, высокого уровня интеграции совместной деятельности учителя и учеников, атмосферы сотрудничества и взаимопонимания, искренней доброжелательности и открытости отношений.

В настоящее время все очевиднее становятся культурно-мировоззренческие возможности медиаобразования, которые способствуют свободному выбору идейно-нравственной ориентации и формированию аналитического отношения к той или иной мировоззренческой позиции; обеспечивают осознанную и обоснованную выработку убеждений, понимание мировоззрения в отношении его истинности, систематичности, широты и глубины осмысления проблем, эффективности их решения. Ведущая цель медиаобразования — способствовать становлению личности как «человека культуры», формированию ее готовности для творчества как индивидуальной самореализации.

Проблема организации медиаобразования в современной общеобразовательной школе (лицее, гимназии и прочих учебных заведениях) предполагает, в первую очередь, решение вопросов о форме и содержании медиазанятий. Будет ли это специальный урок, включенный в учебное расписание, или целесообразнее отнести данный предмет к числу факультативных, а может быть, ожидаемый эффект даст использование медиаобразования в процессе освоения традиционных школьных дисциплин?

Каким бы ни был ответ на поставленный вопрос, он заведомо окажется неполным. В принципе, возможны и отдельный предмет, и факультатив, и кру-

жок... Любой выбор имеет свои достоинства и недостатки, и дело даже не в том, чего больше, а в том, что в каждом конкретном случае придется действовать в определенных границах. Уместно ли, когда речь идет о детском творчестве, а шире — о творческом самовыражении ребенка, — говорить о каких-то «рамках», пусть даже учебных, необходимых с точки зрения традиционной педагогической практики? А коли так, нет ли непреодолимого рассогласования между самой сутью медиаобразования и известной «нормированностью» школьного учебного процесса? На первый взгляд, — противоречие явное.

Представим ситуацию: медиаурок, неважно, под каким названием, включен в расписание. Допустим, что цель занятия — активизировать детскую фантазию, вызвать творческую инициативу и т. п. — начала успешно реализовываться лишь во второй половине урока, однако развитие интереса учеников прерывается неизбежным звонком. Хорошо, если творческий импульс окажется настолько сильным, что сохранится в душе ребенка достаточно долго, но весьма вероятно и то, что «переключение» на другие предметы просто «вытеснит» так нелегко достигаемое состояние творческого подъема. В этом смысле факультативная форма предпочтительнее — временные рамки здесь могут стать условными. Но можно ли сказать с уверенностью, что дилемма «обязательность — необязательность» такого вида занятий разрешится в сознании учащегося в желаемую для педагога сторону?..

Между тем, указанное противоречие, очевидное для субъект-объектной педагогики, полностью «снимается» в контексте гуманистической парадигмы образования. Более того, медиаобразование выполнит свою функцию именно и исключительно в системе *диалогических*, субъект-субъектных педагогических отношений. Когда дух творчества, атмосфера развития свободной личности ре-

бенка станут органической школьной «аурой»; когда привычная «трансляция» готовых знаний уступит место взаимодействию богатых *личностных содержаний* (М. М. Бахтин) педагога и ученика. То, что предлагают профессиональные журналисты по отношению к медиаобразованию, вполне уместно по отношению к любому школьному предмету: детей-юнкоров надо учить, но «ничего не навязывая, а прилагая все усилия к тому, чтобы развить личность ребенка и его способности. Тут все упирается в личность педагога: насколько тонко он может чувствовать и понимать людей вообще и, в частности, детей». В ситуации, когда научение предстает для школьника не необходимой обязанностью, а органической потребностью, вопрос о форме занятий не имеет довлеющего значения.

В настоящее время наиболее распространенными формами медиаобразовательного научения являются *внеклассные* (внеурочные) и *классные* (урочные) формы. По наблюдениям Е. Н. Ястребовой, медиадеятельность учащихся осуществляется прежде всего в различных кружках, студиях, клубах, где обычно базовым является лишь одно средство массовой коммуникации, реже — два, и практически нет полного сочетания нескольких форм коммуникации. Причина очевидна: сложности с оборудованием, отсутствие квалифицированных кадров...¹³

Следует отметить, что наличие автономных кружков, факультативов, студий и т. п., спонтанное использование медиасредств на обычных уроках, видимо, неизбежная стадия становления медиаобразования, и значимость этого начального звена не следует приуменьшать хотя бы в силу его необходимости. Телевидение, видео, кино, радио, диафильмы и т. д. как наглядные средства использовались в школах давно. В последние годы в ряде школ стали вводить в сетку часов специальный курс, посвященный проблемам массовой коммуникации: факультатив-

ные формы медиаобразования (основы киноискусства, основы аудиовизуальной культуры, основы журналистики и т. п.), носящие аспектный характер. Сегодня уже можно говорить о специальном курсе «Медикультура», охватывающем весь спектр проблем массовой коммуникации.

Наряду с этим встречаются и варианты привнесения элементов медиаобразования в структуру традиционных учебных предметов, когда в процессе уроков литературы, истории и других учащиеся получают собственные авторские результаты творческой деятельности: коллажи, видеосюжеты, радиопередачи, слайд-фильмы, компьютерные сборники и альманахи с творческими сочинениями по темам курса. Все чаще школьники работают в телекоммуникационных и видеопроектах, общаясь со сверстниками из разных стран, создавая совместные журналы, газеты, видеоматериалы, обмениваясь ими посредством новых технологий, значительно расширяя при этом свой круг общения. Налицо тесная взаимосвязь с учебной деятельностью. «Основанная на материале учебной программы, дополненная осмысленными действиями учащихся, ведущих самостоятельную поисково-следственную работу по разнообразным источникам информации, и анализом самостоятельно произведенной информационной продукции, такая работа способствует развитию навыков восприятия и понимания средств массовой коммуникации во всей их полноте»¹⁴.

Медиаобразование нацелено на работу с детьми еще и потому, что их социализация в большей степени происходит через средства массовой информации: познание мира, политической жизни своей страны, иных социальных категорий, с которыми они непосредственно сталкиваются — именно так школьники входят в социум своей страны и в мировое сообщество. Следовательно, деятельность детей в системе массовой коммуникации следует рассматривать как один из глав-

ных способов их самопознания и саморазвития.

Медиаобразование в школе — это не ориентация на будущую журналистскую профессию, а прежде всего гуманитарная подготовка ребенка, фактор его самовоспитания и саморазвития; средства массовой коммуникации, будучи интегрированными в учебный процесс, становятся средствами *дидактическими*. Обобщенно медиаобразование можно определить как педагогическое движение, выступающее за изучение и практическое освоение в общеобразовательной школе явлений массовой коммуникации; движение, направленное на обеспечение самовыражения личности, раскрытие ее творческого потенциала, воспитание человека культуры в самом широком смысле слова.

В философском аспекте организация медиаобразования (не только в школах, но и в средних учебных заведениях, вузах) — это адекватный ответ образовательной системы на требования информационного общества (разумеется, ме-

диауроками не исчерпывается задача информатизации образования как приоритетного направления выхода последнего из кризиса), способ противостояния искаженной медиареальности. Учебных заведений, где в той или иной форме осуществляются медиазанятия, становится все больше, и уже наряду с задачей дальнейшего расширения медиадвижения появляется необходимость обобщения накопленного опыта. Поэтому не лишним будет заметить, что медиаобразование, отнюдь не утратив еще своей новизны, уже становится основой многообещающих гуманитарных проектов. В частности, несколько лет назад автор оказался в числе инициаторов широкоформатного образовательного проекта «Человек культуры», ставшего кандидатом на статус Федеральной экспериментальной площадки Министерства образования России. То, что основная задача проекта — становление *диалогической личности*, — определена как раз спецификой информационного общества.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Moudrykh Vladislav*. Теория эволюции разума как конверсии интеллекта органического носителя в неорганическую мыслящую материю. М., 1999. С. 84.

² Там же. С. 13–16.

³ См.: *Уваров А. Ю.* Указ соч. С. 6, а также содержательное исследование работы М. Кастелла в кн. *И. И. Засурского* «Масс-медиа второй республики». М., 1999. С. 12–19.

⁴ Как пишет И. И. Засурский: «... в области коммуникаций *галактика Гутенберга* уступила место *галактике Маклюэна*. Электронные средства массовой информации сформировали новую коммуникационную культуру, в которой начался синтез текста, аудио- и видеомодальностей нашего восприятия. В результате возникла новая культура — *культура реальной виртуальности*, — в которой в едином цифровом пространстве оказались заключены все формы культурного наследия, наше настоящее и наше будущее». Указ. соч. С. 15.

⁵ *Макнэйр Брайан*. Власть, выгода, коррупция и ложь (Российские средства массовой коммуникации в 90-е годы) // *Pro et Contra*. Осень 2000. Т. 5. № 4. С. 145.

⁶ Данное определение предлагает Эвлин Бевор, зам. директора Центра связи между образованием и средствами массовой коммуникации при Министерстве образования Франции. См.: *Бевор Эвлин*. Юные, медиа и медиаобразование // Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка: Материалы международного семинара. 16–17 июля 1993 г., Звенигород / Под общ. ред. А. В. Шарикова. М., 1994. С. 33.

⁷ Цит. по: *Лего Кристиан*. Школьные газеты: продолжение традиций Френе // Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика: Материалы российско-французского семинара. 6 октября 1992 г., Москва / Под общ. ред. А. В. Шарикова. М., 1994. С. 19.

⁸ Там же.

⁹ Там же. С. 20.

¹⁰ О детской прессе для детей см., в частности, работы: *Алексеева М. И.* Советские детские журналы 20-х годов. М., 1982; *Холмов М. И.* Становление советской журналистики для детей. Л., 1983; *Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика: Материалы российско-французского семинара.* 6 октября 1992 г., Москва / Под общ. ред. А. В. Шарикова. М., 1994 и др. Не утратил своего значения информационно насыщенный «Справочник журналиста» Н. Г. Богданова и Б. А. Вяземского (Л., 1971).

¹¹ Первой работой о медиаобразовании в нашей стране следует считать книгу А. В. Шарикова «Медиаобразование: мировой и отечественный опыт». М., 1990. Вслед за ней вышло совместное исследование А. В. Шарикова и Е. А. Черкашина «Экспериментальные программы медиаобразования для старших классов школ гуманитарной ориентации». М., 1991. Александр Вячеславович Шариков подготовил и обзорную статью о медиаобразовании, которая была опубликована: *Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 1.* М., 1993. С. 555.

¹² *Шариков А. В.* Подростки-телекоммуникаторы: новый феномен национального телевидения России // Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка: Материалы международного семинара. 16–17 июля 1993 г., Звенигород / Под общ. ред. А. В. Шарикова. М., 1994. С. 11–14.

¹³ *Ястребцева Е.* Ребенок и средства массовой коммуникации в отечественной школе // Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка: Материалы международного семинара. 16–17 июля 1993 г., Звенигород / Под общ. ред. А. В. Шарикова. М., 1994. С. 44–47.

¹⁴ См.: *Ястребцева Е.* Указ соч. С. 45.

V. Vozchikov

MEDIA EDUCATION AND WORLD OUTLOOK

The development of media education has become a symbol of Russian education of the end of the 20th century. The meaning of this educational trend in the conditions of the growing role of mass media communication and improvement of information technologies is considered. Media Education is regarded as an important aspect in forming world outlook. Special attention is paid to the history of Media movement