

Содержание

Медиакомпетентность личности: ролевой анализ	1
Список литературы	7

Медиакомпетентность личности: ролевой анализ

Авторы

Блохин Игорь Николаевич

Журнал

Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина

Выпуск № 4 / том 2 / 2014

Ключевые слова: медиакомпетенции, медиаобразование, массовая коммуникация, журналистика, личность.

Рассмотренная в статье проблема обосновывается условиями существования личности и ролью массмедиа в современном мире. Автор выделяет основные направления медиаобразования, применяет их положения к исследованиям медиакомпетенций личности, предлагает собственную концепцию, в основе которой лежит ролевой анализ.

Современные проблемы существования личности обусловлены, прежде всего, смысловой неопределенностью, причины которой - постоянные изменения социальной среды. В настоящее время очевидными становятся проблемы, вызванные нарастающими темпами подобных изменений. Перемены в сфере образования также можно трактовать как поиск ответов на вызовы постоянно изменяющейся внешней среды. Но, так же как и во многих других областях человеческой деятельности, такие перемены зачастую носят формальный характер. Например, в сфере журналистского профессионального образования наблюдается уклон в технизм, который обостряет противоречия между формами и содержанием учебного процесса. Большое значение придается мультимедийности, которой часто подменяется универсализм в журналистике.

Интенсификация профессиональных изменений в журналистике приводит к необходимости длительного и в то же время интенсивного обучения, связанного с проблемой смены технологий производства массовой информации. В таких условиях все чаще требуется переподготовка, однако невозможно быстро переучить специалиста, получившего определенную квалификацию при обучении в вузе. Чем дольше приобретается квалификация, чем она сложнее, тем меньше шансов переквалифицироваться. На определенном этапе технологического развития это станет просто невозможным. В последнее время в сферу массовых коммуникаций активно внедряются технологии и ^гаНО, объемное телевидение, передача голографических изображений, электронная бумага, виртуальные телевизионные студии, автономные мобильные устройства для видеосъемки и т. д. Такие открытия делаются за рубежом, наши практики их осваивают, и только потом система образования реагирует на инновации.

Выход из состояния неопределенности состоит в изменении базовой модели журналистского профессионального образования. Подготовку специалистов необходимо совместить с редакционным производством. Не с разбитой по годам учебной практикой, а именно с производством, когда профессиональная подготовка идет параллельно с профессиональным

журналистским трудом, т. е. на протяжении всей трудовой жизни. Такая модернизация позволит институтам образования осуществлять системный контроль перемен в мире массовой информации, смену технологических укладов и вовлечет профессиональное образование в процессы управления информационными изменениями. Это означает, что университеты должны стать центрами инновационного медиапроизводства, что возможно лишь при условии принятия соответствующих государственных программ или включения вузов в сферу деятельности крупных медиахолдингов. Пока же университеты лишь следуют за практикой, а практики, напротив, ждут от университетов и научных организаций новых открытий в медиасфере.

Потребности современных СМИ в системе образования можно свести к двум основным постулатам: подготовка квалифицированных специалистов в области массовых коммуникаций и «производство» компетентных аудиторий. Реализация данных потребностей ставит на повестку дня вопрос о массовом медиаобразовании населения. В широком значении медиаобразование понимается как подготовка человека к жизни и деятельности в современных информационных условиях (постоянное увеличение объема информации, интенсивность ее воздействия, необходимость использования информационных технологий и т. д.), т. е. именно как «производство» аудиторий. В узком смысле медиаобразование трактуется как подготовка специалиста для работы в медиасфере (создание текстов, регулирование коммуникаций, медиакритика и анализ массовых коммуникаций и др.). В качестве педагогической задачи в комплекс медиаобразования включено достижение медиакомпетентности личности. Медиакомпетентность как целевая функция образования представляет собой сложный комплекс знаний, умений и навыков, конкретный перечень которых зависит как от уровня образования (от начального до послевузовского), так и от его предметной специфики.

Один из ведущих специалистов в данной области А. В. Федоров выделяет двенадцать концепций медиаобразования, в соответствии с которыми формируются группы медиакомпетенций [8; 9]. Рассмотрим концепции в компетентностном ракурсе.

1. **Идеологическая концепция.** Компетенции по отбору «правильных» в идеологическом плане медиатекстов, умение отличить их от текстов оппонентов, разработка соответствующего идеологии понятийного аппарата, формирование навыков по производству выдержанных в идеологически верном русле медиатекстов.
2. **Концепция удовлетворения потребностей аудитории.** Компетенции по определению собственных потребностей в текстах медиа, умение находить тексты и определять уровень их соответствия заявленным потребностям, умение использовать медиатекст для получения удовольствия путем понимания медиаязыка, сюжета и композиции текста.
3. **Критическая концепция.** Компетенции отбора текстов и их источников, анализа медиатекстов с языковой, семиотической, политической, идеологической и гражданской точек зрения; умение понять, что на самом деле заставляет почувствовать и пережить ме-диатекст, кто его создал и с какой целью, увидеть, какие последствия это может иметь.
4. **Культурологическая концепция.** Компетенции прочтения ме-диатекста, анализа его влияния на личность, изменений, которые он производит, высказывание своего личного мнения по поводу прочитанного, самостоятельное производство медиатекстов.
5. **Концепция медиаактивности.** Создание медиатекстов с целью понимания принципов функционирования и тиражирования текстов медиа, формирования суждений о них. Навыки диалога с медиа через освоение технических средств.
6. **Практическая концепция.** Технические компетенции, анализ функционирования медиатекста с целью создания более эффективного материала.

7. **Защитная концепция.** Компетенции «разоблачения» и «недопущения» текстов медиа, защиты от их разрушающего воздействия, обнаружения в тексте манипулятивных приемов, выработки способности к нахождению контраргументов к сказанному в медиапо-слании.
8. **Семиотическая концепция.** Компетенции работы с изображением и его сочетанием с другими формами медиатекстов, а также со всеми иными формами знаков (как внеязыковых, так и языковых).
9. **Социокультурная концепция.** Компетенции анализа истории медиа и прогнозирования их развития на будущее, навыки чтения медиатекстов сквозь призму социокультурного анализа.
10. **Теологическая концепция.** Компетенции отбора и прочтения текстов, анализ этических и теологических посланий, содержащихся в них.
11. **Экологическая концепция.** Компетенции самоконтроля, отбора медиатекстов, их анализа, критического восприятия и защиты от чуждых и разрушительных идей.
12. **Эстетическая концепция.** Компетенции оценки и критики медиатекстов, умения читать знаковые системы, художественного анализа текста.

Разнообразие концепций, как можно заметить, обусловлено ценностным содержанием процесса как медиаобразования, так и образования в целом. В зависимости от целей обучения концепции образуют три группы: группа защиты личности и аудитории от определенного типа информации и медиатекстов (защитная, идеологическая, экологическая, культурологическая, эстетическая концепции); группа видения медиатекстов как источников материала для анализа (критическая, социокультурная, семиотическая, теологическая концепции, концепция удовлетворения потребностей); группа ориентации на практику и медиатехнологии (практическая концепция и концепция медиаактивности).

В ряде зарубежных исследований также предложены подходы по классификации медиакомпетенций. Л. Мастерман в работе «A Rationale for Media Education» выделяет три группы подходов к медиаобразованию и, соответственно, к целевым медиакомпетенци-ям: инъекционный, медиа как вид популярного искусства и медиа как репрезентация мира через систему символов [13, p. 61]. Французские исследователи Ж. Пьет и Л. Жиру в статье «The theoretical foundation of media education program» выделяют семь групп подходов: группа «волшебная пуля» (эта концепция медиаобразова-ния основана на одноименной концепции медиа и является синтезом идеологической и защитной), группа пользы и выгоды, группа развития, группа установки направления мысли, критическая группа, семиотическая группа, социокультурная группа [14, p. 92]. Немецкий ученый Ш. Ауфенгангер среди основных групп медиа-компетенций выделяет защитную, критическую, практическую и антропологическую [12, s. 89].

Антропологический подход к медиаобразованию развивает петербургский исследователь Е. В. Касумова [4, с. 85-87], предложившая модель медиакомпетенций на основе личностных утверждений «я могу», «я способен», «я знаю» и «я умею». Группа утверждений «я могу» позволяет оценить теоретическую возможность работы с информацией, наличие доступа к ней и техническим средствам, обеспечивающим ее передачу: компетенции получения текста (обладание базовой и компьютерной грамотностью), его понимания (обладание базовой грамотностью и знакомство с системой кодировки текста), передачи информации (обладание возможностью доступа к распространению информации).

Группа утверждений «я способен» описывает базовые навыки, которые относятся к опыту взаимодействия с медиа. Их формирование относится не только к сфере медиаобразования, но и в целом к сфере социального опыта: компетенции понимания необходимости получения текста, добровольного или вынужденного характера такого получения, оценки предпосылок,

предубеждений и других блокаторов информации, соотношения имеющейся в тексте информации с уже имеющимся у адресата сведениями, проведения переоценки полученной информации при получении новой, понимания того, кто и с какой целью создал текст, какие силы (каких субъектов) представляет создатель текста.

Группа утверждений «я знаю» характеризует знания человека в области работы с медиа, позволяет выявить степень осознанности и рефлексивности его действий: компетенции поиска информации, работы с ее источниками, различения методов и приемов, используемых в тексте, определения действий в случаях, если информация является незаконной или доступ к законной информации ограничен, осознания ответственности за распространение информации.

Группа утверждений «я умею» отражает практические навыки индивида в области работы с медиа: компетенции классификации источников в зависимости от типа информации, выбора медиатекстов, определения их жанров, вычленения главной мысли медиапослания, оценки надежности информации, организации и категоризации информации, выбора информации из нескольких вариантов.

Подход к анализу медиакомпетенций, предложенный Е. В. Касумовой, в наибольшей степени приближен к модели ролевого анализа медиаповедения. В основе подобной модели лежит положение о решающей роли медиаактивности личности в процессах выбора, отбора, контроля, создания, структурирования информации. При анализе структуры медиакомпетентности предлагается использовать два подхода: анализ взаимодействия личности с медиасферой и ролевой анализ медиаповедения. Взаимодействие личности с медиасферой основано на процессах внешнего и внутреннего регулирования таких отношений. Внешнее регулирование лежит в основе выделения группы нормативных медиакомпетенций, к которым, прежде всего, относится знание и умение использования положений информационного законодательства. В специализированной модели образования нормативные компетенции формируют понимание того, как массовая коммуникация используется в целях регулирования социальных отношений.

Потребность во внутреннем регулировании (саморегулировании) формирует комплекс психологических медиакомпетенций. Они включают в себя навыки защиты от агрессивного медиавоздействия, медианасилия и манипуляций, а также умения полноценного восприятия и понимания текстов медиапроизведений. В частности, роль психологических компетенций состоит и в том, чтобы личность могла противостоять интенсивной информатизации и концентрации персональных данных, используемых для контроля населения. Нормативные и психологические медиакомпетенции являются базой формирования информационной безопасности личности как способности обеспечения защиты собственных информационных ресурсов и потоков, а также противостояния негативному воздействию на психику и индивидуальное сознание.

На основе ролевого анализа медиаповедения выделяются компетенции, связанные со степенью вовлеченности личности в медиасферу. Она позволяет человеку проявить себя в качестве самостоятельного («цельного») субъекта (актера), что, собственно, и определяет привлекательность медиаповедения для личности. В данном случае меняется отношение к человеку, он предстает как центр его собственной системы ценностных мировоззренческих координат.

Проблема понимания человека в медиасреде снимается. Понимание медиаповедения человека происходит через информацию, потребителем которой он является, на которую реагирует, и через коммуникацию, в которую он включается, инициирует или провоцирует. Поведение

личности в медиасреде оценивается через ме-диапредпочтения и сетевые маршруты. Никлас Луман считал, что *«во всех программных областях средств массовой коммуникации подразумевается присутствие «человека», - но... лишь в виде социального конструкта. Этот конструкт. необходим в функциональной системе массме-диа для того, чтобы постоянно и непрерывно подвергать саму себя раздражениям, исходящим из перспективы биологического и психического внешнего мира человека. Как и в других функциональных системах, этот внешний мир остается операционно-недостижимым, он не может включаться по частям и именно поэтому требует постоянных «прочтений». «Характеризация» людей, непрерывно воспроизводимая указанным способом, обозначает на внутренней стороне системных границ массме-диа пункты, в которых вступают в силу структурные сопряжения с внешним миром людей. Таким образом, страсти миллиардов психических событий переводятся в форму, которая допускает их дальнейшее использование внутри массмедийной системы и новое психическое прочтение в ряду различий, которые из этого вытекают»* [5, с. 129-130].

Луман четко актуализирует проблему понимания человека через медиа, решение которой возможно при условии признания принципа тождественности (взаимного признания, взаимопроникновения и взаимной готовности к изменениям) медиасреды и личности, в ней существующей.

Индивид, связанный с сетевой медиасредой, когнитивно и ментально проявляет себя как «медийная личность». По определению В. Д. Мансуровой, *«медийная саморефлексия и самоопределение становятся онтологией существования современного общества, а индивид, получивший несанкционированный доступ к коммуницированию, - обретает статус homomedi-ates. <...> «Медийный» человек, выступая то в статусе субъекта, то объекта массовой коммуникации, оказывается перед выбором своего социального статуса и способа самовыражения - в качестве дигитального двойника «без имени и просто без судьбы» или реального участника социальных взаимодействий на публичной арене»* [6, с. 8].

Таким образом, в структуре медиакомпетентности выделяются группы информационных и коммуникативных компетенций. В качестве видов активности в медиасфере выделяются четыре варианта ее возможного проявления: потребление, навигация, коммуникация и производство. Каждому из выделенных видов соответствует определенный тип ролевого поведения: потребитель, навигатор, коммуникатор и автор [7, с. 220-226].

Информационные компетенции преследуют цель формирования ролевых моделей потребителя (общая медиакомпетентность) и навигатора (специальная). Потребление рассматривается как начало обратной связи в системе коммуникаций. Информационные компетенции потребителя состоят в умениях и навыках поиска информации и информационного ориентирования, анализа и критического осмысления медиатекстов.

Статус потребителя обретает человек, «входящий» в ме-диасреду, «отдающий» ей свое время. Предметом потребления в медиасреде являются «блага» информации и коммуникативных сообщений. *«Сейчас недостаточно информировать, чтобы осуществить коммуникацию, не только потому, что посланий все больше и коммуникация требует их отбора, но и потому, что возрастает роль получателей информации»* [3, с. 6]. Потребитель информации в онтологическом смысле демонстрирует тождественность субъекта и объекта взаимодействия, создающую новое качество. Механизм тождества состоит в идентификации - процессе принятия потребителем роли, задаваемой и определяемой сообщением. Идентификация для потребителя является способом усвоения установок и ценностей, предлагаемых сообщением, как своих собственных.

В концепции «осевого времени» Карла Ясперса само явление коммуникации рассматривается как внутренняя метафизическая способность личности открывать в себе чувство другого: *«Способность видеть и понимать других помогает уяснить себе самого себя, преодолеть возможную узость каждой замкнутой в себе историчности, совершить прыжок вдаль»* [11, с. 49].

Общение (в противоположность договору, в котором участники руководствуются обязательствами) понимается как акт взаимопонимания, интимных контактов и осознанной духовной общности. В экзистенциальной традиции акцентируется внимание на противоречии (даже несовместимости) человека и социального мира, окружающего его. Идентификация как принятие роли представляет собой путь выхода из мира несовместимости и непонимания, путь взаимодействия адресата и мира массовой информации, где проблема общения решается не через разделение объекта и субъекта, а через их тождество.

Задача навигатора состоит в регулировании информационных потоков, управлении маршрутами. Характер его деятельности позволяет выделить различные типы навигаций. К ним относятся: распространение информации через информационные и рекламные агентства, распространение СМИ, регулирование (стимулирование, упорядочивание или блокирование) информации и коммуникаций, уничтожение или повреждение информации (хакерство) и т. д. Специфика компетенций навигаторов состоит в умении определять источники медиатекстов, интересы их авторов и контексты, а также интерпретации медиапроизведений и ценностей, распространяемых медиа (функция критической автономии).

Статус навигатора обретает служащий (работник) медиасреды - оператор ракурсов, контекстов и смыслов. Социальный смысл навигации в медиасреде состоит в организации сосуществования представлений о мире, смыслов и ценностей:

«коммуникация состоит не в том, чтобы свободные и равноправные индивиды разделяли одинаковые точки зрения, а в том, чтобы организовать сосуществование часто противоречащих друг другу представлений о мире. <...> Коммуникация - это обучение сосуществованию в мире информации, где вопрос инаковости становится центральным. <...> Коммуникация. никогда не происходит сама собой, но является результатом хрупкого процесса переговоров. Именно поэтому информировать недостаточно для того, чтобы произошла коммуникация, и поэтому также чаще всего, за исключением редких случаев в жизни и в истории, коммуникация в основном означает сосуществование» [3, с. 33].

Организация коммуникации и, следовательно, обучение сосуществованию составляет главный принцип деятельности навигатора.

Успешная навигация как деятельность по организации контекстов и смыслов, формированию «повесток дня» и «картин мира» требует, с одной стороны, необходимого уровня образования, с другой - осознания ответственности за последствия своей деятельности. Следовательно, возрастает и роль журналистов именно в качестве навигаторов коммуникаций и организаторов информации.

Коммуникативные компетенции выделяются на основе ролевого поведения коммуникаторов (общая медиакомпетентность) и авторов (специальная медиакомпетентность). Активность коммуникаторов приводит к возникновению сетевых структур, аналогичных социальным структурам. Сети возникают на основе объективных потребностей в общении и для решения определенных (конкретных) задач. Компетенции коммуникаторов состоят в умениях взаимодействовать с помощью СМК и навыках обратной связи, а функции - в инициировании коммуникаций и производстве сообщений.

В основе формирования сетей лежит обмен. Концепция социального обмена принадлежит американскому исследователю Джорджу Хомансу, который описал социальное поведение как обмен деятельностью, приводящий к вознаграждениям и издержкам. Хоманс сформулировал ряд постулатов, обосновывавших социальный обмен: успех, стимул, ценность, лишение-пресыщение, агрессия-одобрение и рациональность [10]. Описание человеческого поведения в теории Хоманса стало отправной точкой концепции обмена американского социолога Питера Блау, который стремился понять социальную структуру путем анализа процессов, управляющих отношениями между индивидами и группами. Связующими механизмами в сложных социальных структурах выступают нормы и ценности (или соглашение относительно ценностей). Соглашение относительно социальных ценностей служит основой для того, чтобы распространить порядок социального урегулирования за пределы непосредственных социальных контактов и продлить существование социальных структур вне пределов жизни отдельного человека [1]. Социальный обмен, создающий социальные структуры, оформляется в форме социальных сетей, которые с помощью компьютерных технологий и Интернета обретают «реальную» возможность для своего функционирования. Норберт Больц отмечает роль сетей как в глобальном масштабе, так и в новом качестве социальной дифференциации: «Собственное значение сетей заключается... не в том, что они перерабатывают информацию, а в том, что они создают общности. В результате нация как инстанция, порождающая идентичности, всё более теряет свою значимость - в пользу глобализирующих, но также и «трайбализирующих» сил» [2, с. 104].

Компетенции автора основаны на творческих, коммуникативных способностях личности. Они представлены умениями самовыражения, критического мышления, создания медиатекстов, отбора соответствующих медиаканалов для создания и распространения медиапроизведений и обретения заинтересованных в них аудиторий. Автор создает вторую - подчиняющуюся «определенным условиям - реальность, с точки зрения которой обыкновенный образ жизни выглядит уже как реальная реальность» [5, с. 83]. Статус автора предполагает «производство» информации, превращения повседневности в событие. Автор стирает различия между явлением повседневности в реальном мире и медиасреде. Автор может выступать и как «создатель события», частным проявлением авторской роли в сетях является блоггерство.

Ролевая проблема автора состоит в достижении равновесия с окружающей социальной средой (средой повседневности), но без потери собственной ценностной идентичности. Для автора описание и интерпретация повседневности с позиции собственных ценностей - это только первый шаг в производстве нового знания или знания, обладающего новым качеством. Следующий шаг состоит в фиксации напряжения, вызванного расхождением в картинах мира и системах ценностей автора и героев его произведения. Затем следует расшифровка, раскодирование смыслов поведения, что служит достижению понимания мотивов и в результате ценностей «другого».

Список литературы

1. Блау П. М. Различные точки зрения на социальную структуру и их общий знаменатель / Американская социологическая мысль: тексты / под ред. В.И. Добренкова. - М.: Изд-во МГУ, 1994. - С. 8-29.
2. Больц Н. Алфавит медиа. - М.: Европа, 2011. - 136 с.
3. Вольтон Д. Информация не значит коммуникация / пер. с фр. - М.: ПОЛПРЕД Справочники, 2011. - 37 с.
4. Касумова Е. В. Исследование социальных компетенций выпускников петербургских школ (на примере медийных компетенций) / Студенты - городу: сб. ст. - СПб.: Правительство

- Санкт-Петербурга, Комитет по науке и высшей школе, 2014. - С. 80-88.
5. Луман Н. Реальность массмедиа / пер. с нем. А. Ю. Антоновского. -М.: Праксис, 2005. - 256 с.
 6. Мансурова В. Д. «Медийный» человек российской провинции: динамика социального взаимодействия. - Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2011. - 207 с.
 7. Современный российский медиаполис / под ред. С. Г. Корконосенко. -СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, филол. ф-т, 2012. - 324 с.
 8. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. - Ростов н/Д.: ЦВВР, 2001. - 708 с.
 9. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедаго-гике, медиаграмотности, медиакомпетентности. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. - 64 с.
 10. Хоманс Дж. Общие положения теории обмена / Хрестоматия по современной западной социологии второй половины XX века / под ред. Г. Е. Зборовского. - Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т., 1996. - С.92-118.
 11. Ясперс К. Истоки истории и её цель / Ясперс К. Смысл и назначение истории / пер. с нем. - М.: Политиздат, 1991. - С. 28-286.
 12. Aufenganger S. Lernen mit den neuen Medien: Perspektiven für Erziehung und Unterricht / Medien-Generation: Beiträge zum 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. - Opladen: Gogolin, Ingrid/Lenzen, 1999. - 431 S.
 13. Masterman L. A Rationale for Media Education / Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives / edited by Robert Kubey. - New Jersey: Transaction Publishers, 2001. - P. 15-68.
 14. Piette J., Giroux L. The Theoretical Foundation of Media Education Programs / Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives / edited by Robert Kubey. -New Jersey: Transaction Publishers, 2001. - P. 89-134.

From: <http://wiki.informationsecurity.club/> - База Знаний Клуба Информационной Безопасности.

Permanent link: <http://wiki.informationsecurity.club/doku.php/%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8:mediakompetentnost-lichnosti-rolevoy-analiz>

Last update: 2015/12/23 15:12

