

УДК 316.74

## **ЦЕЙ НЕВИЗНАЧЕНИЙ ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ, АБО СПРОБА ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ-ЗБОРКИ В ДОСЛІДЖЕННІ РЕЗУЛЬТАТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ**

**Соболевська Марина Олександрівна** – доктор соціологічних наук, доцент кафедри теорії та історії соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

*У статті здійснюється спроба застосування методу-зборки, запропонованого у працях англійського соціолога Джона Ло з опорою на постструктуралістську методологію, до результатів дослідження, проведеного ГО «ЕРА» на замовлення «Інтерньюс Україна» на тему «Впровадження медіаосвіти та медіаграмотності в загальноосвітніх школах України» у квітні - травні 2015 та 2016 рр. Застосування методу-зборки передбачає специфічне уявлення про соціальну реальність, яка розглядається як принципово множинна, інтерактивна, штучна і невизначена. У зв'язку із цим завданням дослідника стає пошук і прояснення того як із цієї множинності у сприйнятті соціальних діячів постає цілісність. У дослідженні метод-зборка передбачає визначення трьох компонентів: присутнього, явленого відсутнього та іншого. Застосування такого методу до результатів дослідження дає можливість поглянути на результати із нової точки зору.*

**Ключові слова:** постструктуралістська методологія, метод-зборка, медіаосвіта.

*В статье осуществляется попытка применения метода-сборки, предложенного в работах английского социолога Джона Ло с опорой на постструктуралистскую методологию, к результатам исследования, проведенного ОО «ЭРА» по заказу «Интерньюс Украина» на тему «Внедрение медиаобразования и медиаграмотности в общеобразовательных школах Украины» в апреле - мае 2015 и 2016 гг. Применение метода-сборки предполагает специфическое представление о социальной реальности, которая рассматривается как принципиально множественная, интерактивная, искусственная и неопределенная. В связи с этим задачей исследователя становится поиск и прояснения того, как из этой множественности в восприятии социальных деятелей возникает целостность. В исследовании метод-сборка предполагает определение трех компонентов: присутствия, явленного отсутствия и иного. Применение такого метода к результатам исследования дает возможность представить эти результаты с новой точки зрения.*

**Ключевые слова:** постструктуралистская методология, метод-сборка, медиаобразование.

*The article is devoted to the possibilities of applying the method, proposed in the works of the English sociologist J. Law based on poststructuralist methodology, to the results of a study conducted by the PO «ERA» on request of «Internews Ukraine» on the topic «Implementation of media education and media literacy in secondary schools of Ukraine» in April - May 2015 and 2016. Application of the assemblage method provides a specific understanding of social reality, which is regarded as fundamentally multiple, interactive, artificial and uncertain. In this connection, the task of the researcher is to seek and to clarify how the integrality can exist in the perception of social actors from multiplicity of social reality. The study of the assemblage method involves the identification of three components: the presence, manifest of absence and the other. Application of this method to study the results makes it possible to present the results from an new point of view.*

**Keywords:** poststructuralist methodology, assemblage method, media education.

В останньому фільмі Л. Бунюеля 1977 року, що мав назву «Цей невизначений об'єкт бажання» (*Cet obscur objet du désir*), роль головної героїні було вирішено доручити виконувати одночасно двом акторкам (француженці К. Буке та іспанці А. Моліні). Тим самим режисер намагався донести глядачеві суперечність і мінливість жіночої природи – одночасно тілесної та духовної, матеріальної та ідеальної, стриманої та пристрасної. Дві акторки – два різних характери, які становлять у стрічці єдине ціле. Цю двоїстість не помічає головний герой фільму, а разом із ним у шалену гру уяви режисера вступають і глядачі. Різноманітні психоаналітичні та кінознавчі тлумачення оплутали цей режисерський винахід

павутинням тлумачень, проте сам режисер, коментуючи свій шедевр зробив увагу на одному: «Уява – наш головний привілей. Незбагнена, як і випадковість, що її породжує».

Робота уяви в світі мистецтва, можливо, – найважливіша запорука його існування. Невизначеність, химерність, нечіткість – все те, що створює ґрунт для її появи та процвітання. А що ж стосується науки? Закладаючи фундамент позитивної науки про суспільство, О. Конт наголошував, що ми маємо відмовитись від всього химерного, сумнівного, неточного. Його задум був продовжений Е. Дюркгеймом, який оголосив соціологію наукою про соціальні факти. Як такі, що мають надіндивідуальну та примусову природу. За цим зовнішнім примусом ми і маємо не лише визнавати, але й визначати їх існування. Але чи є факт (і у тому числі факт соціальний) таким вже прозорим, точним та реальним, як про це думали засновники соціології? Чи не втручається та сама незбагнена уява та випадковість у процес його конструювання, створюючи «такі невизначені» предмети дослідження?

Введення у пізнавальний процес поняття практики радикальним чином змінює уявлення про те, що таке факт, який починає тлумачитись не як незалежна реальність, але як щось, що конструюється в процесі пізнання. Німецька дослідниця К. Кнор-Цетіна у своїй відомій роботі «Виробництво знання» зазначає: «Незважаючи на те, що саме походження слова «факт» вказує на те, що факт – це щось «зроблене» (відповідно до латини *facere* – робити), ми все ще продовжуємо міркувати про наукові факти як про щось дане зовні, а не сконструйоване» [1, с. 3]. Отже, основним питанням науковців стає не те, як і наскільки точно знання відображує, репрезентує дійсність, але те, як знання створює, продукує реальність.

Поняття «практики», що стало активно залучатися теоретиками від соціології починаючи із 80-х років ХХ століття (наприклад, П. Бурдьє у його відомих роботах «Ескіз теорії практик» та «Практичний сенс») [2], відкривало можливість знаходження методологічного компромісу між об'єктивізмом системно-структуралістського підходу та суб'єктивізмом феноменології, дозволяло по-новому проінтерпретувати перспективи свободи діяльності соціального суб'єкта, що визначався вже не як агент структур, але як діючий актор (наприклад, у теорії структурації Е. Гіденса, де визнається, що структури не лише обмежують, але відкривають можливості [3]). У цілому такий підхід скоріше ставав доповненням до дуалістичних моделей соціальної реальності (на базі яких він, власне, і був сформований), достатньо обережно підкреслюючи активність діючого суб'єкту із акцентуванням уваги на структурних обмеженнях. Однак звернення до практик мало під собою більш серйозні теоретичні зрушення не лише методологічного, але й епістемологічного плану. Включення до сфери дослідницької уваги категорії «практики» несе у собі також елемент критичного ставлення до самої позиції дослідника як об'єктивної, незалежної, абстрактної, трансцендентальної, існуючої поза простором і часом пізнавальної субстанції, а також проблематизує те, що здається на перший погляд саме собою зрозумілим і приймається безумовно.

Суб'єкт постає вже не як пасивний спостерігач і фіксатор того, що відбувається, але як діяч, що активно творить реальність за допомогою винайдених ним інструментів. Сама ж реальність постає вже не просто конструктом, але перетворюється на процес збирання, точніше зборки, «асамбляжу», якщо скористатися мовою Ж. Дельоза та Ф. Гваттарі: «Будемо називати зборкою будь-яку сукупність сингулярностей і рис, що виокремлюються із потоку – відібраних, організованих, стратифікованих – таким чином, щоб штучно і природно сходиться (консистенція): зборка, у цьому сенсі, – це справжній винахід» [4, с. 687]. Отже, дослідник сам, роботою своєї уяви, активно створює, «по ниточці» збираючи, предмет свого дослідження. У той же час уявлення не лише відображують реальність, але й активно впливають на неї, стаючи її невід'ємною частиною. Отже, змінюється саме розуміння реальності. Вона вже не є незалежною, зовнішньою, такою, що передує індивідові, та має надіндивідуальну природу. Вона взагалі перестає бути однією, єдиною реальністю, постаючи у своїй множині (реальностях). Такі «реальності» за своєю природою є інтерактивними, штучними, невизначеними і множинними [5, с.252-253].

Але якщо змінюється наше уявлення про реальність, то мають змінитися і способи її дослідження, а до фокусу уваги мають також потрапити способи збирання, конституювання та взаємодії цих різних реальностей. Якщо реальність множинна, і те, з чим ми маємо справу – це способи її збирання та перезбирання, то дослідницька увага має зосередитися на тому, як і завдяки чому у реальному житті відбувається підтримка уявної цілісності цих реальностей.

Одним із способів дослідження того, як відбувається конструювання реальності, може стати метод-зборка, запропонований Джон Ло у відомій роботі «Після методу: безлад у соціальних дослідженнях» [5]. Виходячи із вищезначених принципів розуміння соціальної реальності як такої, що активно твориться індивідами, Джон Ло пропонує специфічний метод її дослідження – метод-зборку. Запозичуючи дослідницьку мову у постструктуралістської теоретичної традиції, Ло визначає свій метод як «безперервний процес

конституювання необхідних меж між присутністю, явленою відсутністю та іншим» [5, с. 295]. Деталізуючи цей підхід, автор виокремлює три компоненти, що репрезентують метод-зборку, та потребують визначення у процесі дослідження: «а) те, що тут-всередині, або присутнє; б) те, що відсутнє, але явлене (може бути побачене, описане, воно значуще для присутності); і в) те, що відсутнє, є Іншим, оскільки воно приховане, пригнічене, нецікаве, але є необхідним для присутності» [5, с. 295]. Перевагою такого методу стає те, що він відкриває можливість віднайти у мінливості реальності певні «патерни й коливання, посилюючи та ретранслюючи їх» [5, с. 296], підкреслюючи складність, множинність і невизначеність досліджуваних об'єктів, а через визначення відсутнього Іншого реальності повертається її активна процесуальна природа.

Як цей метод може спрацювати у практиці соціологічних досліджень і що він може надати у вирішенні типових соціальних проблем? Саме демонстрація можливостей і перспектив зазначеної методології є *метою* даної статті.

Спробуємо побачити як може спрацювати метод-зборки на прикладі аналізу результатів дослідження, проведеного за авторською участю ГО «ЕРА» на замовлення «Інтерньюс Україна» на тему «Впровадження медіаосвіти та медіаграмотності в загальноосвітніх школах України», проведеного у квітні-травні 2015 та 2016 рр. Метою дослідження була оцінка ефективності та досвіду впровадження медіаосвіти в загальноосвітніх школах (ЗОШ) у різних регіонах України. Завданнями дослідження стали: огляд методів і способів впровадження медіаосвіти; виявлення та вивчення наявних та необхідних для викладання медіаосвіти ресурсів; визначення та аналіз труднощів, з якими стикаються загальноосвітні школи під час викладання дисципліни. У дослідженні були використані методи глибинних інтерв'ю з представниками адміністрації шкіл (директори, завучі) та вчителями (6 інтерв'ю у 2015 р, та 8 – у 2016 р.) загальноосвітніх шкіл Київської, Дніпропетровської, Запорізької, Львівської, Миколаївської та Полтавської областей, що брали участь у експерименті, та фокус-групові дискусії із учнями старших класів, які вивчали та вивчають курс медіаосвіти (відповідно, 6 фокус-груп у 2015 р та 8 – у 2016 р.).

Згідно до визначеної методології дослідження (метод-зборка), інтерв'ю та групові дискусії мали представити предмет дослідження через «тут-всередині, або присутнє» - те, як розуміють і уявляють об'єкт дослідження (у даному випадку курс медіаосвіти) долучені до процесу викладання різні групи людей: представники шкільної адміністрації, які організують навчальний процес, вчителі, які викладають зазначену дисципліну та самі школярі, які залучені до процесу навчання. Вже навіть тут, на рівні «присутності», досліджуваний предмет (викладання дисципліни «Медіаосвіта») розпадався на множинність і різноманітність уявлень про його існування та практики його реалізації – важливість, можливість, значення, проблеми.

Так, представники шкільної адміністрації (директори, завучі шкіл), по-своєму розуміючи актуальність впровадження медіаосвіти у школі («*Життя за останні 2 роки показало катастрофічну необхідність цього предмету для викладання в наш час, коли відбувається інформаційна війна*» (2015 р, Дніпропетровська обл.), акцентували увагу на нестачі годин у навчальних планах для повноцінного включення дисципліни у навчальний процес та пропонували лобювання включення медіаосвіти у навчальний план. Як показало дослідження, на практиці дана проблема вирішується через використання годин варіативної частини там, де це можливо, а також використання годин, що відводяться на виховну роботу, гуртки, факультативи тощо.

Для вчителів головним завданням медіаосвіти стає формування сучасного типу особистості, яка спроможна «*не загубитися у великих потоках інформації*», вміє «*формулювати власну думку і демонструє критичне ставлення*» (Миколаїв, 2015 р.). При цьому основна проблема викладання для вчителів зміщується у методичний та матеріально-технічний план: необхідність адаптації навчальних посібників та програми до віку школярів, шкільних можливостей, технічне забезпечення для проведення медіауроків, а також розробка практичних завдань та контрольних тестів.

Учні, що вивчають медіаосвіту, пропонують власне бачення та інтерпретацію ситуації. Для них цей предмет сприймається як «*щось нове, не схоже на всі інші предмети, дуже потрібне, сучасне й головне – практичне*» (Запоріжжя, 2015 р.). Методичні проблеми викладання учнів абсолютно не засмучують. Відсутність або обмежена електронними версіями доступність підручників з дисципліни розглядається скоріше позитивно і пояснюється тим, що «*в навчальних матеріалах дуже багато незрозумілої термінології, яка потребує додаткових пояснень вчителя*» (Миколаїв, 2016 р.).

У дослідженні 2016 року виявились суттєві розбіжності у представленні про зміст і проблеми викладання медіаосвіти не лише між різними групами учасників дослідження (адміністрацією, вчителями та учнями), але й між різними за рівнем включеності в експеримент із викладання медіаосвіти школами. Певною мірою ці три групи демонструють етапи становлення і розвитку медіаосвіти в українських

школах: від перших років її впровадження як теоретичного курсу, спрямованого на формування критичного мислення, до формування технічних навичок і вміння їх використовувати на практиці разом із розумінням можливостей творчої реалізації школярів.

Так, у школах, де на уроках медіаосвіти переважає теоретична підготовка учнів, а практичні заняття і розробка власного медіа-продукту не практикуються (Львів, Полтава, 2016 р.), основний акцент робиться на формуванні критичного мислення, висловлюється думка, що технічні аспекти функціонування медіа можуть бути цікавими для більш професійної підготовки (Львів). Приклади, які наводяться учнями цих шкіл, не завжди адекватно відображують можливості реалізації знань з медіаосвіти, головним чином вони зорієнтовані на формування недовіри та критичне сприйняття інформації, яка потрапляє в коло зору (рекламні чи інформаційні повідомлення, новини).

Інша група шкіл, де теоретичні знання поєднуються із практичними завданнями (Хотів, Погорілово, 2016 р.), у відповіді на питання про те, чим саме хотіли б поділитися учні із іншими людьми (батьками, друзями), значну увагу приділяють тим технічним способам та ефектам, за допомогою яких відбувається маніпулювання інформацією: *«Про ефекти, які використовуються на ТБ, за допомогою яких можна приховувати, змінювати та передавати інформацію», «Звертати увагу на пропаганду, правильно користуватися комп'ютером».*

Третя група шкіл, учні яких активно залучені до створення і розробки власної медіа-продукції (Миколаїв та Дніпропетровськ, 2016 р.), акцентує увагу не тільки на формуванні критичного мислення або технічних особливостях медіа-продукції, але важливості творчого розвитку, роботі в групі та спілкуванні: *«МК вчить не лише працювати із технікою, це також робота у команді, вміння спілкуватися з реальними людьми», «Це також корисно для саморозвитку. Вчить спілкуванню та взаємодії».*

Отже, вже на рівні аналізу предмету дослідження «тут-всередині» в уявленні представників різних груп, що брали участь у дослідженні, зміст та проблеми викладання медіаосвіти постають у різних ракурсах, з різних позицій та точок зору. При вивченні цього аспекту завданням дослідження стає збирання, презентація та відтворення цілісності предмету у різноманітні його уявлень. Але це лише перший крок на шляху реалізації методу-зборки: виявлення та визначення того, що присутнє. Наступний крок – визначення того, що відсутнє, але при цьому явлене, значуще для присутності.

У випадку даного дослідження таким, що відсутнє, але при цьому є явленим, виступають умови, в яких з'явилася сама ідея впровадження медіаосвіти у загальноосвітніх школах. Слід зазначити, що у 2010 році Президією Національної академії педагогічних наук України була прийнята Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, у якій були визначені головні завдання, принципи й пріоритетні напрями розвитку медіаосвіти в Україні, її форми та основні етапи впровадження. Головною метою Концепції було визначено *«сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіаосвіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа»* [6]. З 2011 по 2014 рік тривав експериментальний етап, в рамках якого різними формами шкільної медіаосвіти було охоплено понад 250 загальноосвітніх навчальних закладів України, у яких навчаються понад 40 тис. учнів. Саме з метою визначення результатів проведення експерименту, виявлення проблем та підведення його підсумків і було проведене зазначене вище дослідження.

Офіційна підтримка проведення експерименту із впровадження медіаосвіти була сформульована у відповідному наказі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 27.07.2011 № 886 «Про проведення Всеукраїнського експерименту з впровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України» та у Листі того ж міністерства № 1/9-226 від 29.03.2013 року «Про запровадження вивчення курсу «Основи медіаграмотності в навчальних закладах», у якому було рекомендовано «запровадити, починаючи з 2013/2014 навчального року, вивчення курсу «Основи медіаграмотності» в загальноосвітніх навчальних закладах за рахунок годин варіативної частини навчальних планів». Разом із цим жодної фінансової або матеріально-технічної підтримки експерименту з впровадження медіа-освіти у навчальних закладах з боку міністерства (фактично – держави) не передбачалось. Більше того, у одному з інтерв'ю 2014 року тодішній міністр освіти Сергій Квіт на питання про перспективи медіакультури як обов'язкового предмету у школах відповів: «Я, як журналіст і викладач теорій масових комунікацій, даю собі звіт у важливості медіаосвіти зі шкільної лави. Але запровадити медіаосвіту в школах цього року нереально, бо на це немає ніяких коштів і годин» [7]. На запит до Міністерства від 8 вересня 2015 року про стан експерименту зі впровадження медіаосвіти у загальноосвітні школи, була отримана відповідь, що «вивчення предмету «Медіаграмотність» у загальноосвітніх навчальних закладах Міністерством не впроваджується» [8].

Отже, незважаючи на офіційне визнання експерименту із впровадження медіаосвіти у школах, розуміння важливості, необхідності та актуальності такого предмету в підготовці школярів, реальної (фінансової та матеріальної) підтримки від держави сам експеримент не отримав. Можливо, цей аспект ситуації, що склалася із медіаосвітою в Україні, найкраще описує оксюморон відсутньої присутності – «те, що відсутнє, але при цьому явлене» [5, с. 295].

Відсутність будь-якої допомоги з боку держави абсолютно не зупинила учасників експерименту. Саме небайдуже ставлення шкільної адміністрації до просвітницької діяльності в цілому, розуміння важливості, актуальності й насущності проблем формування медіаграмотності, а також досвід участі в експериментальних програмах стали підґрунтям для впровадження та реалізації проекту.

Результативність та успішність здійснення будь-яких проектів значною мірою формується під впливом особистісних чинників, готовності адміністрації та вчителів розширяти свої професійні навички та підвищувати кваліфікацію («Зрозумів, що не вистачає знань, гуманітарної, психологічної освіти (за фахом фіз.-мат., вчитель інформатики), яких потребує викладання медіаграмотності, оскільки це не лише вміння працювати з медіатехнологіями, але й розвиток критичного мислення, аналізу» (Дніпропетровська обл., 2015 р.).

Долучившись до викладання нового предмету, вчителі намагаються самостійно розробити й вдосконалити запропоновані навчальні програми, ініціюючи не лише викладання медіаосвіти як окремої дисципліни, але й інтегруючи її в різноманітні навчальні предмети, залучаючи як вчителів своєї школи, так і поширюючи сформовані навички та ідеї щодо викладання серед інших колег: «Сейчас мы проводим семинары для учителей города и области» (Миколаїв, 2015 р.), «Ми вирішили, що треба залучати всю школу, робити медіаграмотними всіх», (Дніпропетровська область, 2015 р.).

Незважаючи на складнощі й відсутність матеріальної та фінансової підтримки з боку держави, представникам шкіл (Миколаїв, Погорілово, Дніпропетровськ) вдавалося і вдається постійно долати проблеми, пов'язані із такою «явленою відсутністю»: розробляти власні програми, адаптувати їх до умов навчальних планів (з запланованих 4 годин занять на тиждень, скорочувати до 1-2 год), залучати більше практичних завдань у навчальний процес, опановуючи нові знання, відвідуючи семінари та тренінги, знаходити можливості для фінансування та технічного забезпечення. За останні роки, як відмічають респонденти, медіаосвітою стало охоплено більше вчителів, які використовують елементи медіаосвіти в своїх предметах. Самі школи перетворилися на своєрідні медіа-холдинги із власними газетами, радіо, відеоновинами. Школярі активно знімають власну відеопродукцію, беруть участь у міських та всеукраїнських конкурсах.

Отже, визначення «явленої відсутності» (у випадку досліджуваної проблематики – тих загальних умов і контекстів, в яких відбувалося проведення експерименту) дозволяє розширити картину уявлення про хід експерименту, основною рушійною силою якого стають зусилля окремих особистостей, ентузіастів, які прагнуть як розширити свої власні професійні навички та підвищити кваліфікацію, так вносити зміни в оновлення самої системи освіти.

Однак метод-зборка передбачає виявлення ще одного компоненту проблеми, що можна позначити як «Інше», як нескінченне розгалуження процесів та контекстів, що відбуваються «зовні», але одночасно вони необхідні для того, що є «тут-всередині». Вони можуть позначатись як те, що загальновідомо, зрозуміло кожному, хто належить до певного кола, як те, що не ставиться під сумнів. Вони виявляють себе через повсякденні речі, які ніхто не помічає, доки вони відбуваються. Але це також ті проблеми або процеси, які активно пригнічуються для того, щоб створити й закріпити безсумнівні уявлення про саму реальність, визначаючись як «те, що відсутнє, приховане, пригнічене, нецікаве» [5, с. 297]. Активний процес виробництва реальності завжди має зворотній бік: те, що витіснене у відсутність, віддалене від того, що знаходиться «тут-всередині».

У дослідженні з впровадження медіаосвіти у школах цей неявлений компонент, що характеризує розгалужені процеси й контексти, які стають необхідною передумовою самого існування проблеми, може бути позначений як більш широка тема ролі медіа у суспільстві, трансформація цієї ролі та її наслідків. Сучасні медіа змінюють повсякденне життя людини, іноді підмінюючи своїми формами саме життя. Мало кого сьогодні здивує те, що сучасні діти користуються інтернетом фактично постійно: за зізнанням учнів, які брали участь у фокус-групових дискусіях, від 3 до 8 годин на добу, постійно звертаючись до соціальних мереж, переглядаючи фільми, серіали. Впровадження медіаосвіти в школах – це лише слабкий відгук на зміну реалій життя.

Незважаючи на весь свій консерватизм, система освіти не може обійтися без інформаційних технологій та без використання досягнень техносфери для вирішення власних освітніх завдань. Але разом із цим основний напрямок розвитку медіаосвіти, згідно з тією ж Концепцією, формується навколо

«безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа» [6]. Отже, основним своїм завданням засновники експерименту і розробники Концепції бачать впровадження у освітній процес способів і механізмів захисту від «небезпечного» впливу продукції медіа. Ідея інформаційної безпеки ще більше посилилась у оновленій Концепції впровадження медіаосвіти, затвердженій у квітні 2016 року, де в меті буквально позначається, що медіаосвіта «має стати фундаментом гуманітарної безпеки держави, розвитку і консолідації громадянського суспільства, протидії зовнішній інформаційній агресії» [9]. Ніхто не заперечує важливості та актуальності проблем інформаційної безпеки, формування і поширення за допомогою системи медіа зразків суспільної моралі. Але чи є це лише єдиним і найважливішим аспектом функціонування медіа в суспільстві?

Найрізноманітніші дослідження ролі медіа в суспільстві, представлені чисельними роботами філософів і соціологів, піднімали різноманітні актуальні питання функціонування медіа в сучасному світі: значущості «публічної сфери» та її трансформації у сучасному суспільстві (Ю. Габермас), формування механізмів споживання як символічного привласнення та обміну (Ж. Бодріяр); висловлювали ідеї про провідну роль мас-медіа у реалізації цього обміну або «суспільства спектаклю» (Гі Дебор), стверджували, що медіаформи виникають не лише як «зовнішні» розширення людини (М. Маклюен), але і як потреба людини у різноманітних формах повсякденної комунікації з Іншим.

Що ж із цього доробку використовує вітчизняна медіаосвіта? Доволі показовим у цьому сенсі видається фрагмент, запозичений із навчального посібника Н. Череповської «Медіакультура та медіаосвіта учнів ЗОШ: візуальна медіакультура». Так, у випадку, коли людина шокована медіакартинкою, автор посібника рекомендує такий алгоритм дій: «Перша дія. Уявіть «картинку-образ», який вас хвилює, умовно «переслідує» (для цього декому треба заплющити очі). Друга дія. Тепер уявіть, як ваша негативна «картинка» зафарбовується широкими білими смугами зверху донизу. Можливо «картинка» зафарбується не щільно, тоді треба буде додатково «накласти ще один-два шари білої фарби». Якщо «образ» з'явиться через деякий час знову – «зафарбуйте» його ще раз. Якщо «біла фарба» не допомагає, а «картинка» продовжує хвилювати – зверніться до психолога» [10, с. 99]. Можливо, з точки зору психологів такі рекомендації і виглядають доцільними, проте чи здатне це вирішити більш серйозні проблеми, які оточують тих самих школярів при перегляді різноманітних реаліті-шоу, зомбі-серіалів, кримінальних сюжетів із демонстрацією агресії та конфліктів? Рекомендація просто зафарбувати погане білою фарбою, перемкнути канал і забути про все негативне виглядає занадто спрощеним вирішенням проблеми. Більше того, самі ж психологи мають погодитись, що це є лише одним із варіантів витіснення.

Проблема, яка приховується за повсякденністю і такою звичайністю функціонування медіа та впровадження курсів медіаосвіти у навчальний процес, виявляється більш складним питанням виникнення значної дистанції, що з'явилася між системою освіти, що продовжує розвиватися за власною патерналістською логікою, відрізняється інструктивним характером формулювань, покликаних виправляти, скеровувати і вбудовувати особистість учня у формат медіакультури, та системою медіа, яка демонструє не лише динамічний технічний розвиток, але все більше виявляє риси ринкового характеру. Існування цієї дистанції і створює той вимір Іншого, яке приховується та витісняється. Для подолання цієї дистанції система освіти має не зафарбовувати все білою фарбою, займатися просвітництвом через формування критичного мислення, активного включення роботи уяви, творчості і розуму. І не тільки школярів.

Виявленням цієї прихованої проблеми в дослідженні стало визнання учасниками (вчителями і школярами) особливого інтересу до дисципліни з боку батьків. Батьки учнів, які вивчають курс медіаосвіти, за визнанням опитаних, цікавились предметом, просили пояснити, що саме там вивчається як у самих учнів, так і на батьківських зборах. За словами учнів, для батьків також цікавими виглядають теми та проблеми, що розглядаються в межах дисципліни. Іноді дисципліна викликає у них здивування, незвичайними і незвичними виглядають для них завдання з дисципліни. Як зазначають учасники дослідження, іноді самі батьки демонструють дуже низький рівень медіакультури, а отже - потребують окремого пояснення багатьох питань з курсу медіаосвіти.

Усе це змушує замислитися про необхідність з'ясування реальних умов як функціонування медіа в сучасному суспільстві, так і самої системи освіти, в якій були б відкритими можливості як вивчення, так і використання медіа для отримання знань, надання послуг з навчання використанню технологій мультимедіа не лише для школярів, але й для дорослих; створення медіа-арт-центрів та інших форм, що сприяли би творчій самореалізації людини.

Отже, виявлення за методом-зборкою прихованого Іншого дозволило при аналізі результатів впровадження медіаосвіти вийти на більш широкі проблеми і контексти її реалізації, які стосуються не

лише безпосередніх учасників дослідження (МОН, вчителів, учнів), але заторкують більш глибокі проблеми функціонування медіа в суспільстві.

Використання методу-зборки на прикладі дослідження впровадження медіаосвіти у навчальний процес загальноосвітніх шкіл дозволило представити проблему з різних точок зору, тобто як цілу мережу розгалужених відносин, де важливими виявляються не лише реалії, які сприймаються та оцінюються самими учасниками експерименту, але й більш широкі контексти. Це те, що знаходиться зовні, але безпосередньо впливає на те, що відбувається (в контексті дослідження – умови проведення експерименту та його офіційний статус, визначений МОН без явної підтримки з боку держави). Це також те, що, здавалося б, створює загальний контекст, але у той же час постає як приховане, витіснене із усвідомлення (в дослідженні – проблеми співіснування системи освіти та системи медіа в сучасному українському суспільстві). Виявлення та збирання (метод-зборка) цих трьох паралельних вимірів існування проблеми дозволяє представити її максимально різнобічно, враховуючи складність, невизначеність та конструктивний характер самого предмету дослідження.

#### **Література:**

1. Knorr-Cetina K. The manufacture of knowledge: an essay on the constructivist and contextual nature of science. – Oxford: Pergamon Press, 1981.
2. Бурдые П. Практический смысл / П. Бурдые. - СПб.: Алетейя; М.: Институт экспериментальной социологии, 2001. - 562 с.
3. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации / Э. Гидденс. – М.: Академический Проект, 2005. - 528 с.
4. Делез Ж., Гваттари Ф. Тысяча плато. Капитализм и шизофрения / Ж. Делез, Ф. Гваттари; пер. с фр. – Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, 2010. – 895 с.
5. Ло Дж. После метода: беспорядок и социальная наука / пер. с англ. – М.: Изд-во Института Гайдара, 2015. – 352 с.
6. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. – Режим доступу: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprovadzhennya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini/)
7. Дорош М. Війна — зоряний час для медіаосвіти? / Дорош М. – Режим доступу: <http://ujf.org.ua/?p=7122>
8. Медіаосвіта школярів в Україні. – Режим доступу: [https://dostup.pravda.com.ua/request/miediaosvita\\_shkoliariv\\_v\\_ukrayi](https://dostup.pravda.com.ua/request/miediaosvita_shkoliariv_v_ukrayi)
9. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). - Режим доступу: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprovadzhennya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini\\_nov\\_a\\_redaktsiya](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nov_a_redaktsiya)
10. Череповська Н. Медіакультура та медіаосвіта учнів ЗОШ: візуальна медіа культура / Наталя Череповська. – К.: Шк. світ, 2010. – 128 с.