



ИНТЕРВЬЮ НОМЕРА INTERVIEW

DOI: 10.22363/2312-9220-2026-31-3-785-795

EDN: EMUPVZ

УДК 070:37.016

От истоков медиаобразования к цифровому будущему: интервью с профессором Александром Шариковым

Н.Д. Десяева 

Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ DesyaevaND@mgpu.ru

История статьи: поступила в редакцию 4 августа 2026 г.; отрецензирована 12 августа 2026 г.; принята к публикации 19 августа 2026 г.

Для цитирования: Десяева Н.Д. От истоков медиаобразования к цифровому будущему: интервью с профессором Александром Шариковым // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2026. Т. 31. № 3. С. 785–795. <http://doi.org/10.22363/2312-9220-2026-31-3-785-795> EDN: EMUPVZ

From the Origins of Media Education to the Digital Future: An Interview with Professor Alexander V. Sharikov

Natalya D. Desyaeva 

Moscow City University, Moscow, Russian Federation

✉ DesyaevaND@mgpu.ru

Article history: submitted August 4, 2026; revised August 12, 2026; accepted August 19, 2026.

For citation: Desyaeva, N.D. (2026). From the Origins of Media Education to the Digital Future: An Interview with Professor Alexander V. Sharikov. *RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism*, 31(3), 785–795. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2312-9220-2026-31-3-785-795> EDN: EMUPVZ

© Десяева Н.Д., 2026



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Александр Вячеславович Шарилов, профессор, кандидат педагогических наук, – один из основоположников российского медиаобразования и разработчик первого в стране профильного научного проекта на базе Академии педагогических наук СССР. В настоящее время он научный руководитель магистерской программы «Медиаменеджмент» Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ). На его счету более 300 научных трудов, включая знаковую монографию «Медиаобразование: мировой и отечественный опыт». В этом юбилейном интервью, приуроченном к 75-летию исследователя, Александр Вячеславович, чьи труды регулярно публикуются на страницах нашего журнала, делится экспертным анализом ценностей медиаобразования, его связи с медиакультурой, медиаграмотностью и медиакommunikациями, а также оценивает влияние медиапотребления на человека.

– Александр Вячеславович, в настоящее время педагоги, социологи, искусствоведы активно обсуждают содержание понятия «медиаобразование». Вы фактически разработали эту категорию и ввели ее в научный оборот. Каковы существенные признаки этого явления? Как оно связано с медиакультурой, медиаграмотностью?

– Говоря о медиаобразовании в контексте смежных понятий, одним предложением однозначно не обойтись. Если отбросить слово «медиа», то мы имеем вечный треугольник: образование, культура, грамотность. В каких отношениях они находятся? Культура – это то, что возвращается. Имеется в виду что-то, за чем надо ухаживать, что требует определенных усилий. А тот механизм, который обеспечивает эту культуру, называется образованием. Другими словами, образование – это то, что функционально поддерживает культуру. Или, как говорится в философской литературе, это механизм воспроизводства культуры. То есть любая культура предполагает наличие механизма воспроизводства. Этот механизм и есть образование. Медиакультура воспроизводится с помощью медиаобразования.

По определению ЮНЕСКО, медиаобразование связано со всеми видами медиа и различными технологиями. Оно позволяет людям понять, как массовые коммуникации используются в социумах, овладеть способностями использовать медиа при общении с другими людьми. Все это базируется на знании того, как анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты. Это знание позволяет определять социальный контекст источников медиатекстов, политические, социальные, коммерческие, культурные интересы их авторов; использовать соответствующие медиапродукты для создания и распространения своих собственных медиатекстов.

В то же время медиаобразование – это процесс воспроизводства и производства, потому что культура не может находиться в статическом состоянии, она требует, помимо воспроизводства, еще какого-то движения, развития. В связи с этим мы определяем медиаобразование как способ, механизм воспроизводства и производства медиакультуры.

Медиаобразование имеет огромную общественную ценность – оно является неотъемлемой частью права гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию, является инструментом поддержки демократии.

Теперь к вопросу о грамотности. Грамотность – это достижение некоего достаточного уровня владения теми или иными инструментами для полноценного существования в социуме. Важно подчеркнуть, что понятие «грамотность» возникает тогда, когда появляется и распространяется некое явление социально-культурного порядка. И если первоначально понятие «грамотность» связывалось с умениями и навыками трех видов – читать, писать, считать – то, начиная с середины XX в., появилось множество направлений, так или иначе связанных с информационно-коммуникационными технологиями, требующими формирования соответствующей грамотности. В 1970-е гг. возникает понятие «медиакультура» как обобщенная категория, объединяющая такие явления, как телевидение, радио, аудио- и видеозапись, книги, журналы, газеты, кино. Параллельно возникают понятия «медиаграмотность» и «медиаобразование», в рамках которых ставится задача освоения данных средств массовой коммуникации, понимания специфики их деятельности, в том числе угроз, которые они несут для развития человека и общества. Отсюда акцент в формировании медиаграмотности на развитие критического мышления, защиту населения от негативного воздействия средств массовой коммуникации, общественные призывы к организации медиаобразования.

– То есть развитие критического мышления участника медиапроцессов – это основная задача медиаобразования?

– Как раз нет. Моя концепция медиаобразования (социокультурная концепция), которая признана одной из самых оригинальных в мире (это установил А.В. Федоров из зарубежных источников), находится в оппозиции к «критической концепции», где в центре внимания лежит идея защиты молодого поколения от вредных явлений, присутствующих в медиа.

Я начал заниматься медиаобразованием в начале 1980-х гг., изучая, прежде всего, документы ЮНЕСКО, и столкнулся с противоречием. Западные авторы писали о том, что надо обучать детей и подростков навыкам журналистики, чтобы противостоять таким негативным явлениям, как пропаганда, реклама, насилие и эротика на экране, катастрофизм в новостях и др. Я же, углубившись в историю российской детско-юношеской журналистики, понял, что корни нашего движения юных журналистов восходят к началу XIX в., когда лицеисты Царскосельского лицея, в том числе Пушкин, начали выпускать свои журналы. Или даже раньше – к самостоятельным студенческим рукописным изданиям в российских университетах XVIII в. Там никто не говорил ни о пропаганде, ни о рекламе, ни о насилии, ни об эротике. Следовательно, не эти причины породили феномен детско-юношеской журналистики в России, а что-то другое. Именно авторский опыт юных журналистов того времени оказал большое влияние на отечественную журналистику XIX в. Тогда-то я и начал работу по созданию концепции, альтернативной критической.

Социокультурная концепция медиаобразования основана на идее творческого социального диалога. Для диалога нужен мыслящий участник коммуникации, понимающий ее язык. Проведу аналогию с зарождением кинообразования в первые советские годы. В то время происходили многочисленные эксперименты по формированию языка кино – новые монтажные решения, осмысление игры с ракурсами, планами. Но, когда эти достижения показывали публике, далеко не вся аудитория принимала и понимала эти новации. И тогда родились просветительские лекции перед началом сеанса и дискуссии после, где рассказывалось и обсуждалось все новое в киноязыке. Развивать новый язык кино, не посвятив в его секреты публику, стало невозможно. Отсутствие кинообразованности населения замедляло развитие кинокультуры как профессионального явления, то есть возникла проблема поддержания и развития кинокультуры через кинообразование.

И добавлю аргументы к мысли о том, что развитие критического мышления не может быть основной задачей медиаобразования. Одно из моих наблюдений конца 1980-х – начала 1990-х гг. состояло в том, что часто представители конфликтующих сторон говорили о развитии критического мышления, чтобы противодействовать пропаганде. Но вот примеры. Во время израильско-палестинской войны израильские учителя будут рассказывать ученикам, как бороться не с пропагандой вообще, а лишь с пропагандой противоположной стороны. И, скорее всего, ничего не будут говорить об израильской пропаганде. Арабские учителя будут рассказывать, как бороться с израильской пропагандой, и ни слова не скажут об арабской. Сейчас то же самое мы имеем в случае СВО. Украина говорит о развитии критического мышления против российской пропаганды, не критично относясь к своей собственной.

Отсюда следует, что критическое мышление опирается не только на универсальные механизмы, но и на ценностные основания личности, и в этом смысле его развитие – субъективный, а не объективный процесс. Критика – это деятельность, основанная на дихотомии «хорошо – плохо» или «полезно – вредно», а такое противопоставление всегда привязано к социальным установкам и ценностям. Это значит, что медиаобразование может быть объяснено релевантно не в рамках глобального мировидения, а в рамках культурно-исторического подхода, в основе которого лежат историко-культурные ценности каждой страны. Это ответ на вопрос: «Что хорошо для нас?» И начало обретения медиаграмотности и критического мышления в России выражается словами известной песни: «С чего начинается Родина?»

И еще одно логическое рассуждение: понятие «критическое мышление» применимо не только к медиапроцессам. Это все равно, что говорить, что цель изучения математики – развитие логического мышления. Это и так, и не так. А что, изучение русского языка или иностранных языков не развивает логическое мышление? А что, другие школьные предметы никак не развивают логическое мышление? Неправда! Развивают. А что, другие не медиаобразовательные предметы не развивают критическое мышление? Тоже неправда – развивают! Следовательно, развитие критического мышления не является

имманентной целью медиаобразования, а покрывает широкий спектр дисциплин. И потому существует вечный вопрос: «Какова главная цель медиаобразования?» Отвечу так: развитие критического мышления не является основной целью медиаобразования, но это его важная вспомогательная цель.

– Разработанная Вами социокультурная концепция медиаобразования складывалась в рамках особого стратегического научного поиска в 1980–90-х гг. прошлого века. Перечислю по вехам.

1. Введение в русский язык слова «медиа-образование», которое теперь пишут слитно (первая публикация – тезисы выступления на конференции в Рязани в 1987 г.).

2. Первая статья о медиаобразовании в головном научном журнале по педагогике советского периода «Советская педагогика» (1988).

3. Первый научный проект по медиаобразованию в СССР в рамках Академии педагогических наук СССР (АПН СССР) – победа в конкурсе научных проектов и его дальнейшая реализация (1990–1991).

4. Первая научная монография по теме: «Медиаобразование: мировой и отечественный опыт» (1990).

5. Разработка первой концепции медиаобразования для старших классов средней общеобразовательной школы (1991).

6. Разработка первых экспериментальных программ медиаобразования для старших классов средней общеобразовательной школы совместно с Е.А. Черкашиным (1991).

7. Реализация этих программ в кинолицее в 1992–1993 гг.

Эти достижения были специально отмечены в выступлении Президента Российской академии образования О.Ю. Васильевой на Экспертном семинаре по медиаобразованию, который проходил в Российской академии образования 24 июня 2025 г. Однако медиаобразование – это ведь не единственная область Ваших научных интересов?

– Особенность моего научного творчества состоит в том, что я постоянно сочетал теоретические изыскания с обширной практикой не только в поле медиапедагогике, но и в практике СМИ в качестве журналиста (писал статьи в газеты и журналы, вел передачи на «Радио России»), руководителя подразделения (социологической службы Всероссийской государственной телевизионной и радиовещательной компании, сектора Аналитического центра Видео Интернешнл), советника (председателя межгосударственной телерадиокомпании «Мир», директора «Радио России»), эксперта (Роскомнадзора и Аппарата Уполномоченного по правам ребенка при Президенте РФ). Активно участвовал в работе множества международных групп при Европейском вещательном союзе и ЮНЕСКО, где продолжаю свою деятельность в качестве члена Российского комитета программы ЮНЕСКО «Информация для всех». Мне по роду деятельности пришлось изучать массовую коммуникацию в самых разных аспектах – не только педагогических и социологических, но и политических, экономических, правовых, психологических, культурологических и некоторых других. В каждом из этих направлений я оставил какой-то

след, и потому список научных публикаций содержит работы не только по медиаобразованию. Проблемы истории и теории медиа, глобальных информационных процессов, аудиториологии (общих законов поведения аудитории), функционирования медиаотрасли, медиапсихологии – вот далеко не самый полный перечень моих научных интересов. Причем по теории медиаобразования, аудиториологии, теории глобальных медиаштормов мной были опубликованы самые первые работы в России.

– Согласно Вашей концепции медиаобразование (как процесс) и медиаграмотность (как результат) помогают нам лучше понимать средства массовой коммуникации, анализировать, оценивать медийные продукты и создавать что-то свое – как ответ в развернутом социальном диалоге. Это глобальная идея Вашего подхода, с которой невозможно не согласиться. Но есть и частные вопросы. Например, практика показывает, что медиаграмотными многие люди становятся стихийно – просто потому, что они находятся в медиасреде. Почему же мы говорим о том, что медиаобразование должно быть специально организованным процессом?

– Возможно, стихийное развитие медиакультуры и является причиной того, что, к сожалению, сегодня не существует единой теории медиаобразования (заметим, что медиаобразовательных теорий насчитывается свыше десятка), которая бы смогла интегрировать все богатство накопленного педагогического опыта разных направлений.

На уровне теорий вне педагогики (теоретической социологии и социальной философии массовой коммуникации) мы имеем весьма мозаичную картину – истинную эклектику при описании массово-коммуникационных процессов. В двукоренном слове «медиаобразование» более или менее понятным является второй корень – «образование». А вот понятие «медиа» – загадочное. Я сейчас работаю над текстом, в котором поднимается вопрос о том, когда в русском академическом языке появилось слово «медиа». И удалось обнаружить слово «медиа», записанное на кириллице в дореформенной орфографии (медіа), в книге доктора Н.В. Слетова, озаглавленной «Конспект лекций по анатомии и физиологии», которая увидела свет в 1897 г. Это слово понималось не как термин теории массовой коммуникации, которой тогда не было, а как анатомический и медицинский термин, который означал *средний слой оболочки артерии*. Почему? Потому что русское слово «медиа» – это транслитерация латинского слова *media*, у которого имеется множество значений, так или иначе несущих в себе идею срединности, опосредования. Термин в этом значении до сих пор используется в анатомии и в медицине. Но даже здесь смысловое ядро понятно: медиа = посредник.

Давно замечено, что процесс распространения медиаобразования происходит спонтанно, и ежегодно все новые и новые педагоги, не спрашивая разрешения, стихийно начинают практиковать самые разнообразные и порой неожиданные его формы. Педагоги-энтузиасты не всегда даже понимают, что занимаются именно медиаобразованием, «изобретая велосипед».

Вместе с тем наблюдаются тенденции к упорядочиванию этого процесса – именно педагогическое упорядочивание, заключающееся в определении ядра данной области знаний. В нем мы выделяем обучение искусству понимания социального, политического и экономического контекста сообщений, идущих по медийным каналам. Речь идет также и об адекватном восприятии социально обостренных и, прежде всего, новостных материалов. В медиаобразовании в настоящее время выделяется задача обучения симметричному действию – умению выразить свои мысли языком медиа, языком не только в строго лингвистическом, но и в более общем смысле – языком телевидения, радио, прессы, интернета. Деятели медиаобразования неоднократно подчеркивали, что умение выступить в СМИ – одно из фундаментальных умений, обеспечивающих качество демократии. И если средства массовой информации являются неотъемлемой частью демократического общества, то навыки работы со СМИ как в качестве грамотного реципиента, так и в роли грамотного коммуникатора чрезвычайно важны для понимания социальных действий других и выражения интересов тех социальных сил, к которым относится конкретный человек. Поэтому такой взгляд предлагает определение медиаобразования как процесса формирования у человека культуры медиатизированной социальной коммуникации. Стихийно такая культура не сформируется.

– У любого образовательного процесса есть результат. Это знания разного уровня и освоенные практики, которые обычно называют умениями и навыками. Что из этого перечня актуально для современного медиаобразования?

– В медиаобразовании нужны искусствоведческие знания, знания из области журналистики, социальной психологии. Пока мы не разобрались со значением слова «медиа», не можем дать общий перечень соответствующих конкретных умений. Если под медиа понимаем медийный круг 1970-х гг., у нас одна схема. Если включаем туда интернет, значит, это 1990-е гг. до настоящего времени, где-то до середины десятых. И это другая схема. Сейчас, если включаем сюда банковские операции, госуслуги, медицинские и прочее, у нас уже третья схема получается, то есть полно на этот вопрос можно ответить только с конкретизацией каких-то параметров. А востребованность этих параметров определяется аудиторией. Следовательно, мы можем говорить о разных образовательных результатах медиаобразования школьников, взрослых пользователей интернета и специалистов разных сфер.

– В публикациях и в диссертации «Возрастные особенности телевизионных ориентаций московских школьников» Вы одним из первых заговорили о проблемах влияния медиапотребления на развитие личности детей и подростков. Можно ли управлять медиаориентациями в контексте медиаобразования? Если можно, то как?

– Медиаориентациями можно управлять с помощью высококачественных медиапродуктов, которые предлагаются аудитории медийного пространства в рамках продуманной стратегии, нацеленной не только на массовую культуру. Если не будут поставлены стратегические задачи развития медиакультуры,

интересы современного российского школьника так и останутся в сфере развлекательной (преимущественно в области игровых технологий). А ведь есть еще образовательная и общеразвивающая. Постановка таких задач необходима, так как в условиях диктата рыночного спроса, когда кинопроизводство и телевидение во все большей степени функционируют в соответствии с принципом «чего изволите?», массовый зритель, лишенный развитой культуры восприятия, – явление фатальное не только для экранного искусства в его высших проявлениях, но и для культуры общества в целом.

– Самое главное в образовании, с точки зрения теории софт скилс, – развитие интереса. Это универсальная задача. Как можно развивать интересы школьников в области медиаобразования?

– В процессе развития у школьников умения ориентироваться в разнообразных медиамоделях необходимо развивать их интерес к творческой и критической деятельности в медиасреде. Все это помогает сделать медиаобразование не только учебной, но и увлекательной областью развития личности. Развитие интереса также предполагает опору на эстетическую (художественную) теорию медиаобразования, обучение аудитории основным законам и языку художественного спектра медиаинформации, развитие эстетического (художественного) восприятия и вкуса, способности к квалифицированному анализу художественных медиатекстов. Следовательно, в содержании медиаобразования необходимо выделить язык медиакультуры, авторский мир создателя художественного медиатекста, историю медиакультуры (история киноискусства, художественного телевидения, фотографии и т.д.). Таким образом, педагогическая стратегия развития интереса опирается на обучение критическому анализу художественных, публицистических, научно-популярных медиатекстов, их интерпретации и оценке.

– Очевидно, что медиапродукты – это средство медиаобразования. А что Вы скажете о формах? Как можно реализовать идеи, о которых Вы говорите?

– Российский и мировой опыт показывает существование трех направлений включения медиаобразования в учебный процесс: введение отдельного учебного предмета (так называемое специальное медиаобразование), решение задач медиаобразования в учреждениях дополнительного образования (факультативное медиаобразование) или непосредственно в школе в процессе изучения традиционных школьных курсов (интегрированное медиаобразование). Представляется, что следует развивать каждое из названных направлений в зависимости от поставленных задач и существующих условий.

– Одна из задач любого образования – формирование значимых для человека и общества ценностей – идей, убеждений. Во многих публикациях Вы пишете о том, что медиаканалы являются фактором духовной культуры, то есть создают собственные духовные ценности. Какие ценности генерируют современные медиапродукты?

– Традиционно в социогуманитарных исследованиях феномена массовой коммуникации довольно заметное место занимает проблематика влияния

СМИ на установки и ценностные ориентации населения. Наблюдения и специальные исследования показывают, что ценности, создаваемые современными медиапродуктами, укладываются в традиционные тенденции. Например, среди 18 ценностей теста Рокича россияне чаще всего ориентированы на ценности здоровья, счастливой семейной жизни и материально обеспеченной жизни (понимаемой как отсутствие материальных затруднений). Однако ценностные ориентации несколько разнятся в зависимости от пола и возраста. Так, для мужчин существенно важнее такие ценности, как «наличие хороших и верных друзей», «интересная работа», «продуктивная жизнь», «свобода», для женщин – «здоровье», «счастливая семейная жизнь», «любовь». С возрастом повышается значимость таких ценностей, как «здоровье», «материально обеспеченная жизнь», «счастливая семейная жизнь», «жизненная мудрость», «общественное признание», «счастье других», но при этом понижается значимость таких ценностей, как «наличие хороших и верных друзей», «интересная работа», «любовь», «активная деятельная жизнь», «развитие», «познание», «развлечения». Медиапродукты влияют не столько на содержание этих ценностей, сколько на процесс их формирования. Например, в разных социально-значимых ситуациях новостные каналы усиливают тенденции к осознанию людьми тех или иных ценностей. Что касается «собственных ценностей», то ценностным стало само медиапотребление. Однако это ценность инструментальная, хотя она и связана с духовными потребностями.

– Нужно ли медиаобразование взрослых? Для чего?

– Тут мне приходит в голову мысль, что медиаобразование нужно в первую очередь для представителей старших поколений. Представители молодого поколения должны учить пользоваться новой техникой своих родителей, уж я не говорю о бабушках и дедушках. И медиаобразование – именно та форма образования, которая наиболее соответствует современной ситуации в мире, когда умножение информации, ускоренная смена все новых и новых технологий приводят к тому, что молодое поколение обгоняет старшее на пути прогресса. В этом смысле медиаобразование и есть то самое, что нужно сегодня и человеку, и обществу, только это, по сути, «образование наоборот». Проблема коммуникационной «отсталости» старших поколений вполне может быть решена благодаря созданию системы «пожизненного» медиаобразования, чрезвычайно важной ввиду непрерывного бурного развития новейших коммуникаций. Получается, что медиаобразование становится средством, обеспечивающим взаимопонимание поколений. Это еще одна важная общественная ценность данного явления.

– Получается, что медиаобразование – сложившаяся или складывающаяся область знаний со своим предметом, закономерностями, терминологической (= понятийной) основой. Но современная медиасреда особенная – она развивается в условиях цифровизации коммуникации. Как меняется понятийный контекст медиаобразования?

– Одно из важных явлений – изменение содержания значимого для медиаобразования понятия «информационная грамотность», пожалуй, самого широкого в обсуждаемом контексте. Начиная с середины XX в. появилось множество теоретико-прикладных направлений в изучении отдельных видов информационно-коммуникационных процессов и явлений, которые обнажили необходимость формирования определенных типов грамотности¹, опирающихся на соответствующие разновидности культуры. Таким образом, речь идет о частных или «парциальных» культурах и, соответственно, «парциальных грамотностях». В 1970-х гг. формируются понятия «информационная культура», «информационное общество», в связи с чем возникает концепция информационной грамотности, включающая обучение населения приемам поиска информации и ее использования. Эти приемы востребованы в любой парциальной культуре. Например, с развитием кинематографа заговорили о кинограмотности и кинообразовании², причем не только в связи с подготовкой профессиональных кадров в данной сфере, но и в связи с обучением «грамотных кинозрителей», то есть зрителей, умеющих воспринимать соответствующую информацию.

В 1970-х гг. возникает понятие «медиакультура» как обобщенная категория, объединяющая явления от телевидения и радио до книг и газет³. Параллельно возникают понятия «медиаграмотность» и «медиаобразование»⁴, в рамках которых ставится задача освоения средств массовой коммуникации, понимания специфики их деятельности, в том числе с акцентом на развитие критического мышления аудитории.

С распространением интернета начинают говорить об «интернет-культуре»⁵ и соответствующей ей «интернет-грамотности»⁶. Ее перекрывает новая концепция, которую разные авторы называют по-разному: электронной (e-culture) или цифровой культурой⁷. Соответственно, возникают концепции электронной грамотности и цифровой грамотности. Эти феномены, в свою очередь, порождают явления мультимедийности, конвергенции различных видов медиа и т.п. В современном понимании цифровая грамотность включает

¹ Boekhorst A. Media and information literacy: An umbrella term? [Paper presentation]. European Conference on Information Literacy (ECIL), Istanbul, Turkey. 2013. October 22–25.

² Gessner R. The Moving Image: A Guide to Cinematic Literacy. New York : E.P. Dutton & Co., 1968; Кинообразование: формы, методы, практика : монография / под ред. Т.Н. Сторчак. М. : ВГИК, 2010.

³ Monaco J. Media Culture: Television, Radio, Books, Newsmagazines Now. New York : International Popular Culture, 1978.

⁴ Houk A., Bogart C. Media Literacy: Thinking About Matters of Communication. Dayton: Pflaum Publishing, 1974; Media education / eds. Morsy, Zaghoul // UNESCO. Available from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000062522> (accessed: 15.05.2026).

⁵ Moore D. The Internet Culture. Wokingham : Addison-Wesley, 1995; Internet Culture / ed. D. Porter. New York : Routledge, 1997.

⁶ Hofstetter F.T. Internet Literacy. Boston : Irwin/McGraw-Hill, 1998.

⁷ Druckrey T. Electronic Culture: Technology and Visual Representation. New York : Aperture, 1996; The Photographic Image in Digital Culture / ed. M. Lister. London ; New York : Routledge, 1995.

компоненты технологического и информационно-коммуникационного содержания. Получается, любая парциальная грамотность должна иметь некоторые смежные основания с другими видами грамотности, опираться на общую схему при построении соответствующих компетенций и их индикаторов. Именно в таком мобильном контексте развивается содержание медиаобразования в современном мире.

Сведения об авторе:

Десяева Наталья Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор, начальник департамента методики обучения, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Российская Федерация, 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4/1. ORCID: 0000-0002-1822-4032; SPIN-код: 6498-0760. E-mail: DesyaevaND@mgpu.ru.

Bio note:

Natalya D. Desyaeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Teaching Methodology, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, 4/1 2nd Selskokhozyaystvenny Pass, Moscow, 129226, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-1822-4032; SPIN-code: 6498-0760. E-mail: DesyaevaND@mgpu.ru