

Медиаобразование

Media Education

Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогике

№ 2/2010

**Медиаобразование. 2010. № 2.
Media Education. 2010. N 2.**

Российский журнал истории, теории
и практики медиапедагогике

ISSN 1994-4160(печатная версия)
ISSN 1994-4195 (интернет-версия)

**Журнал основан в 2005 году.
Периодичность – 4 номера в год.**

Since 2005, 4 issues per year.

Журнал включен в международный
реестр научных журналов Directory
of Open Access Journals
(www.doaj.org) и каталог
профильных ресурсов портала
Альянса цивилизаций ООН Media
Literacy Education Clearinghouse
(www.aocmedialiteracy.org).

Учредители

Ассоциация кинообразования и
медиапедагогике России,
Бюро ЮНЕСКО в Москве,
МОО «Информация для всех»,
Таганрогский государственный
педагогический институт,

Издатель

ИП Ю.Д. Кучма

Адрес редакции

Ассоциация кинообразования и
медиапедагогике России
109542, Москва, Рязанский
проспект,
дом 99, офис У-430
E-mail: tina5@rambler.ru

Статьи для публикации в журнале
принимаются только по электронной
почте.

Редакционная коллегия

А.В. Федоров (главный редактор)
Л.М. Баженова
О.А. Баранов
Е.Л. Вартанова
С.И. Гудилина
В.В. Гура
А.А. Демидов
Н.Б. Кириллова
С.Г. Корконосенко
А.П. Короченский
В.А. Монастырский
С.Н. Пензин
Г.А. Поличко
В.С. Собкин
Л.В. Усенко
Н.Ф. Хилько
А.В. Шариков

**Зеркала электронной версии
журнала**

<http://edu.of.ru/mediaeducation>
<http://edu.of.ru/medialibrary>
<http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>

Информационная поддержка

Портал Бюро ЮНЕСКО в Москве
(<http://www.unesco.org/ru/moscow>)
Портал «Информация для всех»
(<http://www.ifap.ru>)
Портал «Информационная
грамотность и медиаобразование»
(<http://www.mediagram.ru>)

СОДЕРЖАНИЕ

Медиафилософия

Чельшева И.В. Историко-философский анализ конструирования медиареальности в учении Дж.Беркли.....	с.4
--	-----

Практика медиаобразования

Федоров А.В. Всероссийская научная школа для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность»: первые итоги.....	с.17
--	------

Чельшева И.В. Медиаобразовательный центр в Екатеринбурге.....	с.27
--	------

Шак Т.Ф. Анализ медиатекста в аспекте музыкального формообразования....	с.32
--	------

Онкович Г.В. Произведения прессфотографии как средство зрительной наглядности и методика их использования на занятиях по развитию речи.....	с.36
--	------

Чельшева И.В. Автобиографический (личностный) анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на примере фильмов и телевизионных журналов школьной и молодежной тематики).....	с.43
---	------

Чельшева И.В. Семиотический анализ аудиовизуальных медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории (на примере изучения фильмов военной тематики).....	с.55
--	------

Пензин С.Н. Кино и молодежь.....	с.68
---	------

Социология медиакультуры

Федоров А.В. Динамика кинопроизводства западных фильмов, связанных с советской/ российской тематикой (1946-2009).....	с.77
--	------

Книжная полка

Баранов О.А. Приглашение в мир кино.....	с.99
---	------

Калач Е.В. Региональные журналисты в системе медиаобразования.....	с.107
---	-------

Медиафилософия

Abstract

Dr. Irina Chelysheva

Historical and philosophical analysis of media reality designing with George Berkeley model

The key opinion against the teachings of G.Berkeley often include attempts to combine empirical and theological nature of his reasoning: the religion of pure empiricism and bad coexist with each other. However, the idea of perception of reality through the experience embodied in the further development of the industrialized world, has contributed to the very different picture of the world where the imagination not only exists along with the reality, but can replace it. The famous G.Berkeley dictum «esse est percipi» - be it means to be perceived, captures the essence of existence of virtual reality, the basic principle of the existence of which stands a complex of sensations arising in an illusory world of mass media, which can not only accept but also to design, demonstrating different, sometimes conflicting picture of reality.

Историко-философский анализ конструирования медиареальности в учении Дж.Беркли

*И.В. Челышева,
кандидат педагогических наук,
доцент*

Развитие медийной индустрии и, одновременно, накапливаемый потребителями с самого раннего возраста стихийный медийный опыт далеко не всегда способствуют формированию культуры общения с миром медиа, включающей в себя моральные, духовные, эстетические и другие, не менее важные составляющие. Современные читатели, зрители, слушатели переходят сегодня в разряд потребителей медиа, или, как их все чаще принято называть – коммуникантов, выступающих субститутотом «голливудского репликанта в системе «реальных» отношений». Как актуальная форма интерсубъективности, коммуниканты «неотделимы от средств коммуникации, как минотавр неотделим от лабиринта, а кентавр – от продуктивной силы воображения. Они создают среду в той же мере, в какой медиасреда создает коммуникантов» [Савчук, 2008, с. 27].

Огромный поток низкопробной медиапродукции ориентирован в своих нескончаемых «мыльных» шедеврах, бессмысленных шоу, претендующих на серьезную дискуссию о жизни и т.д., на развлечение: «потребитель пассивен, он отдыхает в тот момент, когда его развлекают другие...» [Корецкая, 2008, с.127]. Однако представлять масс-медиа неким злодеем, заставляющим умную

публику смотреть и читать разного рода «чернуху», было бы неверно, так как массовая медиакультура, в сущности, всего лишь отвечает запросам среднестатистической аудитории, которая составляет, выражаясь языком выборов, «электоратом» мира медийной индустрии, и здесь действуют законы спроса и предложения. И если уж зритель хочет развлекаться, так масс-медиа предложат ему миллион вариантов для этого...

Интенсивное развитие новых информационных технологий и повсеместное распространение медийной продукции способствует постоянному расширению поля медиафилософии, порождая новые проблемы, связанные с осмыслением медийной реальности, того, как происходит взаимодействие человека с миром масс-медиа. Не менее интересным и актуальным, на наш взгляд, представляется историко-философский дискурс медийной реальности, способствующий анализу философских идей, нашедших распространение в истории философской мысли. «История философии – эта та школа мысли, без которой не может быть полноценной философской культуры, служащей, в конечном счете, базой духовной культуры вообще» [Лосев, 1988, с.266].

Реальность – (от позднелат. *realis* – вещественный) «наличное, ограниченное, определенное бытие в форме вещей (предметов, качеств, дискретных индивидов)» [Сов. философ. словарь, 1996, с. 399].

Понятие медийная реальность имеет целый ряд трактовок в философской, культурологической, социологической и др. литературе. Например, в толковом словаре Л.М.Земляновой «Зарубежная коммуникативистика преддверии информационного общества» [Землянова, 1999, с.125] представлен термин *медиатированная реальность (mediated reality)* - «образы реальности, возникающие под влиянием СМИ, и в первую очередь – телевидения». А.В.Костина отмечает, что современный масскульт «выступает как средство реализации не столько гедонистических и рекреационных, сколько идентификационных и адаптационных стратегий, закрепляя существующую в обществе социальную иерархию через символически значимое культурное потребление и способствуя стабилизации общественной системы через конструирование особой виртуальной надстройки над реальностью». СМК, создание особой эстетической системы, в которой «реальность уничтожается в копиях и вариантах», мифологизация реальности и создание особых структур массового сознания, базирующихся на архетипах пространства и времени способствуют рождению так называемой квазиреальности [Костина, 2006, с.18].

Известный российский исследователь философии медиакультуры (медиафилософии) В.В.Савчук считает: «истинность медиареальности удостоверяется как наглядными примерами, так и умозрачительно, она чувственна и сверхчувственна одновременно. Она включает реальность визуальную как свой закономерный, исторически предшествующий этап. Подобно тому как постмодернистское понимание тела не могло бы появиться не будь

трансфигураций традиционного тела в модернистском проекте, или, иначе, метаморфозы образа тела эпохи модерн, родившего свое иное – телесность, не сводимую к анатомическому телу, но являющуюся местом взаимодействия идеального и материального, чувственного и сверхчувственного... . Медиареальность – реальность всех, а не для всех. Именно в этом статусе она становится онтологическим условием существования человека. А в этом последнем качестве – предметом философии, медиафилософии» [Савчук, 2008, с. 14].

В свою очередь, обыденная (объективная) реальность также заимствует черты медиареальности. В этом взаимодействии заключается множество вопросов, касающихся взаимодействия человека и мира медийной реальности (взаимоотражение, взаимовлияние, взаимопроникновение). А.Бергсон определял образ как «вид сущего, расположенного на полпути между «вещью» и «представлением» [Бергсон, 1992, с.160]. Ж.Бодрийяр отмечает, что «именно разительное сходство с реальностью, обусловленное процессом технологического воспроизведения, делает образ наиболее безнравственным» [Бодрийяр, 1992, с. 64].

Идея реальности тесно связана с развитием общества. Размышление о реальности и создаваемой картине мира всегда была частью общественно-исторического развития и важной составляющей философского знания. Идеи мыслителей о восприятии мира во всем его многообразии, возникающих у человека образов мира, могут рассматриваться как предвестники осмысления той виртуальной реальности, которая играет значительную роль в жизни каждого современного человека. Начало каждой исторической эпохи соответствует определенной картине мира. Например, создание печатного станка в XV веке позволило человечеству перейти к новой картине мира – мира медиа, и способствовало созданию медиареальности. И, следовательно, потребовало от человека осознания того, как происходит репрезентация мира в этой новой для него реальности.

Описывая трансформационные процессы символической модели медиареальности в эпоху модерна, Е.И. Кузнецова отмечает: «коммуникативная модель прессы усиливает характер синкретичности символических средств, используемых для создания «новой» реальности – медиареальности. В медиуме прессы происходит интеграция традиционных видов социального взаимодействия. В коммуникативном пространстве нового символического медиума объединены все формы коммуникации, какие развивались в античном и средневековом мире: хроника событий, исторические повествования, философские тексты, провозглашавшие нравственные и эстетические ценности, но вместе с тем и мир мифа, мир ритуала, мир театра» [Кузнецова, 2009, с. 331-337].

Мир мифа, ритуала, театра был связан, в отличие от печатных медиатекстов (в которых в самом начале своего развития иллюстрации,

изображения практически не встречались) со зрительными объектами, которые создавали несколько иную картину мира – мира видимых образов, которые впоследствии (с появлением кинематографа, телевидения, видео и т.д.) позволили моделировать совершенно новые конструкторы медиареальности, в которой у каждого человека есть право видеть и конструировать собственную «реальную» видимую картинку, где фантазия существует наряду с предлагаемым изображаемым объектом. Об этом различии говорил М.Маклюэн, подразделяя медиа на «горячие» и «прохладные».

Современное понятие медиареальности, прежде всего, ассоциируется с реальностью виртуальной, существование которой тесно связано с медиасферой: компьютерной техникой, Интернет, цифровыми и телекоммуникационными технологиями и т.д. В научной литературе сегодня нет недостатка в исследованиях по проблематике медийной реальности. Однако во многих исследованиях понятие реальности масс-медиа представлено как самоочевидное, не нуждающееся в определении и осмыслении. Вместе с тем, определение понятия медиареальности и ее соотношения с реальностью объективной представляется очень важной проблемой, позволяющей задуматься над сложными вопросами о предпосылках возникновения и развития виртуальной реальности, ее онтологических обоснованиях и тенденциях развития в процессе взаимодействия с реальностью обыденной. Осмысление этих вопросов требует фундаментального историко-философского анализа.

Как известно, идея реальности представляет собой одну из центральных в философских учениях, начиная с идей греческих философов (Парменид, Эмпедокл, Платон), постулирующих за обращение к внутреннему миру человека, наглядному и образному восприятию мира внешнего; римских мыслителей эпохи эллинизма (Эпикур) с идеей онтологического обоснования свободы путем размышления... Средневековые философы (Фома Аквинский, *doctor subtilis* – Иоанн Дунс Скот, Вильгельм Оккама), размышляя над двойственностью истины, божественным происхождением идей, определяли состоянием души представление (*concepnyus*), обозначающее для внешней действительности определенный знак, нетождественный миру сознания. П.П.Блонский отмечал, характеризуя философскую мысль XVI-XVII столетий: «Обновленная мысль человечества обратилась к изучению действительности. Что такое мир, в чем состоит сущность окружающих нас вещей, что существует на самом деле, каково отношение между мышлением и бытием – эта великая проблема философии, проблема реальности не могла не встать перед философами нового времени, настойчиво требуя разрешения» [Блонский, 1907, с.2]. Позже эти идеи легли в основу теорий воспроизводящего знания (Гамильтон) и двойного существования вещей (Юм). Теория познания в философии Нового времени обратилась к осмыслению природы реальности в контексте выявления материальной или имматериальной ее сущности.

Впервые попытку развить идею репрезентативности и определения реальности образов, возникающих в ощущениях, предпринял Джордж Беркли (George Berkeley) (1685-1753) – известный английский философ, научный и религиозный деятель. Поступив в 15-ти летнем возрасте в колледж Святой Троицы клерикального университета в Дублине, Беркли увлекается изучением теологии, математики, искусства, иностранных языков, философии. Способности и прилежное отношение к учебе позволили Беркли в 1704 году стать бакалавром искусств. В 1705 году при участии Беркли было учреждено философское общество с собственным уставом, где особым предметом обсуждения стали идеи новых философов - Бэкона, Гоббса, Мальбранша, Локка. Именно в эти годы слагалось миросозерцание Беркли, «здесь запали в его голову и стали развиваться те самые мысли, которые произвели такое переворот в философии, здесь же были опубликованы его ранние произведения, в том числе и знаменитый «Трактат о принципах человеческого знания» [Блонский, 1907, с.28].

В «Философских заметках» (совр. название - *Philosophical commentaries*), датированных 1707-1708 гг. Беркли, начала формироваться концепция имматериализма Беркли, а многие положения легли в основу более поздних трудов - «Опыт новой теории зрения» (1709) и «Трактат о принципах человеческого знания» (1710). Именно в «Философских заметках» Беркли впервые задался вопросом: «на что может быть похоже ощущение, кроме ощущения?» [Беркли, 1978, с.41], и утверждал, что «человек не может сравнивать две вещи, не восприняв каждую из них, ergo он не может высказать ничего, что не есть идея и что похоже или не похоже на идею» [Беркли, 1978, с.41].

Называя идеями «любую ощущаемую и воображаемую вещь», и отвергая разделение идей на «первичные» и «вторичные», Беркли писал о том, что восприятие первичных качеств находится в прямой связи с восприятием вторичных: «существование наших идей заключается в их воспринимаемости, воображаемости и мыслимости, и всякий раз, когда они воображаются или мыслятся, они существуют. Когда бы о них не упоминали или не рассуждали, они всегда воображаются или мыслятся; следовательно, неправильно будет спрашивать о том, существуют идеи или нет, ибо они с необходимостью существуют уже в силу самой постановки вопроса» [Беркли, 1978, с. 44]. Следовательно, вторичные идеи так же изменчивы, как и вторичные. Отсюда Беркли пришел к выводу, что и первичные, и вторичные качества заключены в духе: «Если человек с закрытыми глазами представляет себе солнце и небо, то нельзя сказать, что он сам или его дух есть солнце или нечто протяженное, хотя ни солнце, ни небо не существуют без его духа» [Беркли, 1978, с. 47].

Признавая существование бога в свойствах всех вещей, равно как существование врожденных идей, «сотворенных вместе с нами», Дж.Беркли относил к божественному разум (*understanding*) и волю. «Все познаваемые

нами вещи есть, во-первых, мысли, во-вторых, способность воспринимать мысли, в третьих, способности вызывать мысли, причем, ничто из перечисленного в любом случае не может существовать в инертной, лишенной чувства вещи» [Беркли, 1978, с. 42].

Важной, на наш взгляд, идеей Дж.Беркли, оказавшей значительное влияние на формирование его философской концепции стало рассуждение о мышлении: «Локк, очевидно, ошибается, когда говорит, что мышление не является необходимым для духа» [Беркли, 1978, с. 46]. В последующих работах Дж.Беркли неоднократно возвращался к возможностям мышления, разума в осмыслении того, что происходит в реальности человека (то, что воспринимается человеком в ощущении?), проблеме познания.

Выделяя два вида познания - чувственное и интеллектуальное, Дж.Беркли писал в «Сейрисе»: «Чувство и опыт знакомят нас с ходом и аналогией явлений или действий, происходящих в природе. Мысль, разум, интеллект дают нам знание их причин. Хотя чувственные явления носят переменчивый, неустойчивый и неопределенный характер, они, тем не менее, первыми занимают ум и своим более ранним появлением делают последующую задачу мысли более трудной; и так как они занимают зрение и слух и больше подходят к обычным обстоятельствам и простейшим потребностям жизни, то во мнении большинства людей легко получают предпочтение по сравнению с теми высшими принципами, которые являются более поздними плодами человеческого ума, достигшего разума и совершенства. Однако эти принципы не воздействуют на материальное чувство и поэтому считаются весьма несовершенными в смысле основательности (solidity) и реальности, ибо с точки зрения обычного восприятия чувственное и реальное – одно и то же, хотя определенно установлено, что начала (principles) науки не являются объектами ни чувства, ни воображения и что только интеллект и разум – единственные подлинные руководители на пути к истине» [Беркли, 1978, с.481].

Для того, чтобы познать мир, человеку необходимо не столько размышлять о них, а накапливать ощущения (больше ощущений - больше чувственного опыта - больше разума. Кстати сказать, эти позиции учения Беркли нашли поддержку сенсуалистов. Например, французский философ Э.Б. де Кондильяк, использовал в качестве доказательства чувственной природы человеческого сознания известный в истории мысленный эксперимент, произведенный с мраморной статуей, наделяемой всеми ощущениями, присущими человеку (вкусом, обонянием, слухом, зрением, осязанием). Так называемые духовные способности (внимание, память, волю, мышление) Э.Б. де Кондильяк рассматривал как ощущения, которые трансформируются в сравнение, а затем, при установлении сходств и различий между ощущениями, перерастают в суждение. Таким образом, интеллектуальная идея представляется неким ощущением, испытанном в прошлом и воспроизведенном памятью, а образ какой-либо вещи замещает вещи подобные: «первый предмет, который мы

случайно заметили, становится образцом, к которому мы относим все, что похоже на него...» [Кондильяк, 1935, с.64].

Первый серьезный труд Дж.Беркли, уже дьякона англиканской церкви и преподавателя в колледже Св. Троицы Дублинского духовного университета, «Опыт новой теории зрения» была опубликована в 1709 году. Эта работа при жизни Беркли пережила три издания. Второе издание вышло с небольшими изменениями и приложением в том же году, а третье - в 1732 году.

Данную работу претворяет посвящение сэру Джону Персивалю, с которым Джордж Беркли находился в тесной переписке долгое время. Представляя свою работу, Дж.Беркли писал: «Недавно я имел удовольствие заниматься рассмотрением самого благородного, приятного и обширного из всех чувств... Мои размышления относительно зрения привели меня к некоторым понятиям, настолько далеким от обычных, что было бы неуместным посвящать их какому-то узкому и ограниченному дарованию» [Беркли, 1978, с. 53].

В этом труде Дж.Беркли изложил свое видение реальности зримого протяженного мира, его восприятия в зрительном опыте и опыте осязания: «Моя цель – доказать, каким образом мы воспринимаем при помощи зрения расстояние, величину и положение объектов, а также рассмотреть, в чем состоит различие между идеями зрения и осязания, и есть ли какая-либо идея, общая между этими чувствами» [Беркли, 1978, с. 54].

Раскрывая позиции Локка, Уоллеса, Декарта и др. ученых о законах оптики, Дж.Беркли делал вывод о том, что «непосредственно и в собственном смысле слова мы видим только свет и цвета в различных сочетаниях и оттенках, разных степеней слабости и ясности, смутности и отчетливости. Все эти видимые объекты находятся только в духе; что-либо внешнее духу, будь то расстояние или величина, они внушают только последствие привычной связи, подобно тому, как слова внушают вещи [Беркли, 1978, с. 88]. То есть Дж.Беркли опять-таки возвращался к мысли о субъективности опыта восприятия зрительных объектов, создающих определенные ощущения. Причем, если говорить о восприятии зрительных и осязаемых объектах, Дж.Беркли подчеркнул их неоднозначность по своей сути, так как осязаемые ощущения отражают реальное пространство, зрительные же – цвета, восприятие которых имеет субъективный характер.

П.П.Блонский высоко оценил «Опыт новой теории зрения», отмечая состоятельность суждений Дж.Беркли: «аккомодация, конвергенция, степень ясности предмета и т.п. суть субъективные ощущения, служащие знаками для расстояния, есть объект осязательного опыта. Итак, брешь в мирозерцании наивного реализма пробита, один из главных аргументов его аргументов опровергнут. Предметы зрительного опыта не существуют объективно – вот вывод новой теории зрения, которая может быть названа введением в систему имматериализма» [Блонский, 1907, с.40].

Труд «Опыт новой теории зрения» достаточно прохладно был воспринят современниками Дж.Беркли, однако, был по достоинству оценен потомками. М.Маклюэн, обосновывая интерес психологов XX века, «изучающих бытие чувств», к данной работе, отмечал: «Беркли стремился опровергнуть Декарта и Ньютона, настаивавших на необходимости полного вычленения зрения из сферы взаимодействия других чувств. С другой стороны, подавление визуального в пользу комплекса аудио-тактильных чувств приводит к искажениям в жизни племенного общества и той смеси джаза и имитаций примитивного искусства, которая обрушивается на нас вместе с радио, а не только «благодаря» ему» [Маклюэн, 2005, с. 108].

С расширением возможностей компьютерной техники и их проникновением в масс-медиа, воззрения Беркли относительно субъективности опыта восприятия зрительных объектов, создающих определенные ощущения, нашли свое воплощение в художественных фильмах, компьютерных играх, интернет, вернее, в использовании спецэффектов, позволяющих «здесь и сейчас» получить комплекс самых разных ощущений: от панического страха до чувственных удовольствий.

Следующая работа «Трактат о принципах человеческого знания...», вышла в свет через год после «Опыта...» (в 1710 году). В «Трактате...» Беркли задумывался над осмыслением сообщения, над проблемой, ставшей впоследствии предметом дискуссий о масс-медиа: «сообщение идей, обозначаемых словами, не составляет, как это обыкновенно предполагается, главной или единственной цели языка. Существуют другие его цели, как, например, вызов к какой-нибудь страсти, возбуждение к действию или отклонение от него, приведение душ в некое частное состояние... Я приглашаю читателя подумать над самим собой и посмотреть, не случается ли часто при слушании речи и чтения, что страсти страха, любви, ненависти, удивления, презрения и т.п. непосредственно возникают в его душе при восприятии известных слов без посредства какой-либо идеи» [Беркли, 1978, с. 166].

Далее Беркли приводил пример приема, который в современных исследованиях медиаманипуляции получил название «ссылка на авторитет»: «Если мне говорит, например, схоластик: *«Аристотель сказал»*, то все, что, по моему мнению, он намеривался сделать, состоит в том, чтобы склонить меня принять его мнение с теми почтением и покорностью, какие привычка связывает с именем Аристотеля» [Беркли, 1967, с. 166]. Дж.Беркли писал, что «было бы желательно, чтобы каждый постарался, насколько возможно, приобрести ясный взгляд на идеи, которые он намерен рассматривать, отделяя от них всю ту одежду и завесу слов, что так способствует ослеплению суждения и рассеиванию внимания. Мы тщетно будем возносить свой взор к небесам или проникать им в недра земли, тщетно станем совещаться с писаниями ученых мужей, вдумываться в темные следы древности; нам нужно только отдернуть

завесу слов, чтобы ясно увидеть, великолепнейшее древо познания, плоды которого прекрасны и доступны нашей руке» [Беркли, 1978, с.169]. В современных условиях эта мысль Дж.Беркли не утратила своей актуальности, так как самостоятельное осмысление, скажем, произведений массовой медиакультуры, остается в числе важных задач, беря во внимание развитие манипулятивных приемов, используемых масс-медиа и PR.

В «Трактате» был видвинут знаменитый тезис Дж.Беркли «esse est percipi»: «то, что говорится о безусловном существовании немыслящих вещей без какого-то отношения к их воспринимаемости, для меня совершенно непонятно. Их esse есть percipi, и невозможно, чтобы они имели какое-либо существование вне духов или воспринимающих их мыслящих вещей» [Беркли, 1978, с. 172].

Если в предыдущей работе Дж.Беркли постулировал идею об объективности осязаемых объектов, то здесь его позиция несколько менялась: «объект и ощущение одно и то же (are the same thing) и не могут поэтому быть абстрагируемы одно от другого» [Беркли, 1978, с.173]. Это изменение позиции открыло дорогу критике его учения в солипсизме (противоречивом учении, отрицающем какое-либо существование за пределами субъективного сознания).

В «Трактате» Дж.Беркли высказывал идею о неоднозначной природе ощущения и воображения: «идеи, запечатленные в ощущениях творцом природы, называются *действительными вещами*; вызываемые же в воображении, поскольку они не столь правильны, ярки и постоянны, в более точном значении слова называются *идеями* или *образами вещей*, копии которых они собой представляют» [Беркли, 1978, с.185].

Идея копии, вернее, копии копий, встречается еще в философии Платона, который, применяя репрезентативную модель, определял симулакрум (simulare - притворяться) как копию копий, отражение отражения, удвоение удвоения, которое, также как и копия, претендует на обозначение оригинала, подлинника [Сов. философ. словарь, 1996, с.456]. В контексте рассмотрения медиареальности симуляция, симулякр представляют собой одни из центральных понятий, рассмотрению которого посвящены работы Ж.Делеза, Ж.Бодриера, Ж. Деррида и др.

В «Трактате» Дж.Беркли обратился к идее контекста: «кругозоры наши слишком тесны. Мы мыслим, например, идею некоторого частного страдания и отмечаем ее как зло; между тем, если мы расширим свой взгляд так, чтобы обнять им различные цели, связи и зависимости вещей и сообразить, по каким поводам и в каких пропорциях мы испытываем страдание или удовольствие, равно, как природу человеческой свободы и цель. Ради которой мы помещены в мир, то мы будем вынуждены признать, что те единичные вещи, которые сами по себе кажутся нам злом, обладают свойством *добра*, если мы станем рассматривать их в связи со всей системой сущего» [Беркли, 1978, с. 245].

Если говорить о медиареальности, то контекст представляет собой определяющее понятие, от которого зависит, собственно понимание медиатекста, а, следовательно, и медиареальности. Понимая медиатекст (продукт медиареальности) широко, как знаковый комплекс, контекст (исторический, культурный, политический, социальный и т.д.) играет роль субъекта «общения» с медийной реальностью через посредника, которым является медиатекст. Это доказано Ю.М.Лотманом: «многослойный и семиотически неоднородный текст, способный вступать в сложные отношения как с окружающим культурным контекстом, так и с читательской аудиторией, перестает быть элементарным сообщением, направленным от адресанта к адресату. Обнаруживая способность конденсировать информацию, он приобретает память. Одновременно он обнаруживает качество, которое Гераклит определил как «самовозрастающий логос». На такой стадии структурного усложнения текст обнаруживает свойства интеллектуального устройства: он не только передает вложенную в него извне информацию, но и трансформирует сообщения и вырабатывает новые» [Лотман, 1992, с. 131].

К примеру, культурный контекст выполняет важную роль в сложном процессе социально-коммуникативной функции текста, состоящем из нескольких составляющих:

«1. Общение между адресантом и адресатом. Текст выполняет функцию сообщения, направленного от носителя информации к аудитории.

2. Общение между аудиторией и культурной традицией. Текст выполняет функцию коллективной культурной памяти. В качестве таковой он, с одной стороны, обнаруживает способность к непрерывному пополнению, а с другой, к актуализации одних аспектов вложенной в него информации и временному или полному забыванию других.

3. Общение читателя с самим собою. Текст — это особенно характерно для традиционных, древних, отличающихся высокой степенью каноничности текстов — актуализирует определенные стороны личности самого адресата. В ходе такого общения получателя информации с самим собою текст выступает в роли медиатора, помогающего перестройке личности читателя, изменению ее структурной самоориентации и степени ее связи с метакультурными конструкциями.

4. Общение читателя с текстом. Проявляя интеллектуальные свойства, высокоорганизованный текст перестает быть лишь посредником в акте коммуникации. Он становится равноправным собеседником, обладающим высокой степенью автономности. И для автора (адресанта), и для читателя (адресата) он может выступать как самостоятельное интеллектуальное образование, играющее активную и независимую роль в диалоге. В этом отношении древняя метафора «беседовать с книгой» оказывается исполненной глубокого смысла.

5. Общение между текстом и культурным контекстом. В данном случае

текст выступает в коммуникативном акте не как сообщение, а в качестве его полноправного участника, субъекта — источника или получателя информации. Отношения текста к культурному контексту могут иметь метафорический характер, когда текст воспринимается как заменитель всего контекста, которому он в определенном отношении эквивалентен, или же метонимический, когда текст представляет контекст как некоторая часть — целое. Причем, поскольку культурный контекст — явление сложное и гетерогенное, один и тот же текст может вступать в разные отношения с его разными уровневными структурами. Наконец, тексты, как более стабильные и отграниченные образования, имеют тенденцию переходить из одного контекста в другой, как это обычно случается с относительно долговечными произведениями искусства: перемещаясь в другой культурный контекст, они ведут себя как информант, перемещенный в новую коммуникативную ситуацию, - актуализируют прежде скрытые аспекты своей кодирующей системы. Такое «перекодирование самого себя» в соответствии с ситуацией обнажает аналогию между знаковым поведением личности и текста. Таким образом, текст, с одной стороны, уподобляясь культурному макрокосму, становится значительнее самого себя и приобретает черты модели культуры, а с другой, он имеет тенденцию осуществлять самостоятельное поведение, уподобляясь автономной личности» [Лотман, 1998, с. 204-205].

Именно поэтому медиатекст, как и текст художественный, по образному выражению Ю.М.Лотмана способен «выдавать различным читателям различную информацию – каждому в меру его понимания ... именно ту, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен» [Лотман, 1970, с.32]. Этот феномен можно проиллюстрировать примерами из истории отечественного медиаобразования, в ходе развития которого проблема анализа медиатекстов (тем более – анализа критического) трактовалась весьма неоднозначно.

Итак, одним из центральных понятий философии Джорджа Беркли выступал образ, процесс его воспроизведения в сознании. Определенные чувственные образы имеют, по Беркли, божественное происхождение, идеи рождаются «в уме», причем, в уме того, кто создал мир. Создатель, являясь духовной субстанцией, создает идеи, закладывая их в души людей. Содержание чувственного опыта по своей сути субъективно, а основой его существования выступает репрезентативность. Дж.Беркли доказал, что так называемые первичные качества реальности постигаются человеком посредством ощущения (через вторичные). Образ реальности становится постижимым, обретает статус физической субстанции, тогда, когда воспринимается субъектом в ощущении.

П.П.Блонский, выражая отношение к учению Дж.Беркли как к эмпирическому, отмечал: «цель науки, цель познания природы он видит в том, что мы будем в состоянии лучше ориентироваться, лучше сохранять и поддерживать свою жизнь; стремление к конкретному, к практически

полезному сквозит во всех его рассуждениях. И свою теорию он провозглашает во имя торжества естествознания (Natural Philosophy), во имя избавления его от скептицизма. ... Беркли ставит себе задачей спасти науки от скептицизма, обеспечить ей окончательное торжество опровержением ведущей к скептицизму реалистической гносеологии и установить истинные принципы человеческого знания, установить основанную на опыте и наблюдении имматериалистическую философию» [Блонский, 1907, с.47].

Известный исследователь медиа, М.Маклюэн отмечал: «Сегодня представители науки и искусства состязаются, восхваляя Беркли. Но его собственный век, погруженный в «ньютоновский сон и одномерное видение», был неспособен понять всю мудрость, высказываний этого человека. Подобно восходящему под гипнозом пациенту, он прилежно следовал заветам абстрактного, казуального контроля» [Маклюэн, 2005, с.463].

С одной, стороны, эмпиризм, постулируемый в трудах Дж.Беркли, с другой – убеждение во власти Высшего духа, во многом объясняет противоречия его философской концепции. «Два сердца билось в груди ирландского философа: первое сердце было сердцем английского эмпирика, одного из членов великой семьи: Бэкон – Локк – Беркли – Юм – Милль - Бэн, другое сердце было сердцем горячо верующего епископа, который не смел забывать о небе и который страстно и ревностно встал на защиту христианства, того христианства, в котором сильнее всего звучали ноты платонизма» [Блонский, 1907, с. 87].

Может быть, в связи с этим обстоятельством, главная задача философского знания виделась Дж.Беркли в борьбе против скептицизма и атеизма, а главным оружием выступало учение о восприятии реальности как комплекса психических ощущений. Следовательно, восприятие реальности представляет собой, по мнению Беркли, субъективный процесс человеческого восприятия, позволяющего познавать реально существующие предметы и явления окружающего и конструировать те объекты, которые относятся к фантазии, воображаемому миру.

К основным противоречиям учения Беркли, исследователи чаще всего относят попытку соединить эмпирический и теологический характер его рассуждений: «религия и чистый эмпиризм плохо уживаются друг с другом» [Блонский, 1907, с. 47]. Однако идея восприятия реальности через ощущения нашла свое воплощение в дальнейшем развитии индустриального мира, способствовала возникновению совершенно иной картины мира, где фантазия не только существует наряду с реальностью, но и способна заменять ее. Знаменитое изречение Дж.Беркли «*esse est percipi*» - быть, значит быть воспринятым, отражает суть существования виртуальной реальности, основным принципом существования которой выступает комплекс ощущений, возникающий в иллюзорном мире масс-медиа, которые можно не только воспринимать, но и конструировать, демонстрируя различные, порой противоречащие друг другу картины реальности.

Литература

- Бергсон А. Материя и память // Бергсон А. Собрание сочинений в 4 тт. Т.1. М.: Московский клуб, 1992.
- Беркли Ж. Сочинения. М.: Мысль, 1978. 556 с.
- Блонский П.П. Проблема реальности у Беркли. Киев: Император. ун-т Св.Владимира. 1907. 156 с.
- Бодрийяр Ж. Злой демон образов // Искусство кино. 1992. № 10.
- Землянова Л.М. Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества: толковый словарь терминов и концепций. М., 1999.
- Кондильяк Э. Трактат об ощущениях. М., 1935.
- Корецкая М.А. Эффект реальности и пустыня реального // Медиафилософия: основные проблемы и понятия /Под ред. В.В.Савчука. СПб.: Изд-во СПб Философ. общества, 2008. С. 114-130.
- Костина А.В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества. М.: КомКнига, 2006. 352 с.
- Кузнецова Е.И. Эволюция медиакультурных коммуникативных форм в эпоху модерна: социально-философский аспект // Вестник Нижегород. ун-та, 2009. № 1. С.331-337.
- Лосев А.Ф. История философии как школа мысли // Лосев А.Ф. Дерзание духа. М., 1988.
- Лотман Ю.М. Избранные статьи в 3-х т. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин: Александра, 1992.
- Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Русская словесность. Антология. М., 1998.
- Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М, 1970.
- Маклюэн М. Галактика Гуттенберга. М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2005. 496 с.
- Савчук В.В. Медиафилософия: формирование дисциплины // Медиафилософия: основные проблемы и понятия / Под ред. В.В. Савчука. СПб.: Изд-во СПб Философ. общества, 2008. С. 7-40.
- Современный философский словарь / Под ред. В.Е. Кемерова. М., 1996. 608 с.

Практика медиаобразования

Abstract

Prof. Dr. Alexander Fedorov

All-Russian scientific school for young researchers “Media Education and Media Competence”: the first conclusions

In general, analysis of the data proved the effectiveness of the Research School “Media Education and Media Competence” and the effectiveness of the developed methods of training. We have proposed a classification of development audience media competence indicators turned out to be quite an effective tool for the analysis of levels of development. In the course of the work were fully achieved the following:

- young researchers and teachers have been effectively utilized modern media education theory and methodology that account for age audience, and especially the use of all types of media (mass communication), technology, critical analysis of media texts of different types and genres;
- youth audience (scientists and teachers to 35 years) were studied basic theory of media education, the basic theoretical approaches to the critical analysis of media texts in the learning process (scientific impact);
- in the process for conducting the Research School “Media Education and Media Competence” (lectures, master classes, practical work, creative assignments) young scientists and specialists were able to master modern methods of media education (methodological effect).

Всероссийская научная школа для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность»: первые итоги*

***А.В. Федоров,
доктор педагогических наук,
профессор***

* написано при поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы» (Мероприятие 2.1. «Организация и проведение всероссийских и международных молодежных научных конференций и школ») Федерального агентства по науке и инновациям Министерства образования и науки РФ. Научный руководитель проекта «Организационно-техническое обеспечение проведения Всероссийской научной школы для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность» – президент Ассоциации медиапедагогики России, доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров. ГК № 02.741.11.2096.

С 18 по 25 октября 2009 года на базе Таганрогского государственного педагогического института при поддержке Федерального агентства по науке и инновациям, в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы» проводилась Всероссийская научная школа для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность».

В оргкомитет Научной школы вошли: ректор Таганрогского государственного педагогического института, доктор философских наук, профессор В.В.Попов; директор Российского института культурологии, доктор искусствоведения, профессор К.Э.Разлогов, проректор по научной работе Таганрогского государственного педагогического института, доктор педагогических наук, профессор, президент Ассоциации медиапедагогике России, главный редактор журнала «Медиаобразование» А.В.Федоров; декан факультета журналистики Белгородского государственного университета, доктор филологических наук, профессор, член Ассоциации медиапедагогике России А.П.Короченский, профессор Высшей школы экономики (Москва), кандидат педагогических наук, член Ассоциации медиапедагогике России А.В.Шариков и др.

Цель проведения данной научной школы для молодежи (до 35 лет) состояла, во-первых, в эффективном освоении молодыми исследователями и преподавателями лучших научных и методических достижений в области медиаобразования, во-вторых, в организации творческого диалога по проблемам медиаобразования и медиакомпетентности; в-третьих, - в создании интегративного коммуникативного пространства молодых ученых за счет расширения межличностных научных контактов и интенсификации обмена научным опытом и информационного обмена молодых ученых в контексте заявленной тематики медиаобразования и медиакомпетентности.

Набор в школу осуществляется на конкурсной основе. Приоритет получили заявки молодых исследователей, преподавателей, педагогов, аспирантов в возрасте до 35 лет, чьи научные результаты и интересы были максимально приближены к проблематике научной школы. Слушатели школы активно участвовали в дискуссиях, работе круглого стола, выступали с устными сообщениями по медиаобразовательной тематике.

Проезд, обучение и проживание и питание отобранных в результате конкурса тезисов докладов участников научной школы (из Москвы, Санкт-Петербурга, Архангельска, Борисоглебска, Владикавказ, Иркутска, Минска, Саратова, Тольятти, Челябинска и других городов) в период ее функционирования осуществлялся за счёт средств, выделенных Таганрогскому государственному педагогическому институту в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы».

Программа научной школы для молодых ученых предусматривала:

- образовательный курс, в рамках которого были прочитаны лекции, организованы практические занятия, дискуссии, тестирование, круглый стол с ведущими учеными, проводящими исследования в сфере медиаобразования.
- доклады молодых (до 35 лет) участников Научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность», бесплатное получение ими изданий по тематике Школы (четырёх сборников статей, учебных программ, тестов и творческих заданий по тематике медиаобразования). Размещение всех изданий, сборников на сайте Всероссийской научной школы для молодых ученых «Медиаобразование и медиакомпетентность» <http://edu.of.ru/mediacompetence>.

- публикацию отобранных Оргкомитетом статей молодых участников Научной школы в специальном научном сборнике Всероссийской научной школы для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность».

В ходе работы Научной школы состоялись мастер-классы и лекции доктора педагогических наук, профессора, президента Ассоциации медиапедагогике России, главного редактора журнала «Медиаобразование», члена Правления Союза кинематографистов РФ А.В.Федорова; доктора политических наук, профессора, заслуженного работника высшей школы России, профессора Санкт-Петербургского государственного университета, члена Союза журналистов РФ и Ассоциации медиапедагогике России С.Г.Корконосенко; зав.лабораторией технических средств обучения и медиаобразования Российской Академии образования, кандидата педагогических наук, Члена Ассоциации медиапедагогике России Е.А.Бондаренко; декана факультета журналистики Белгородского государственного университета, доктор филологических наук, профессора, члена Союза журналистов РФ, члена Ассоциации медиапедагогике России А.П.Короченского; заслуженного деятеля искусств РФ, кандидата искусствоведения, кинорежиссера, члена Союза кинематографистов РФ, члена Ассоциации медиапедагогике России Г.М.Евтушенко; доцента кафедры психологии Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, кандидата педагогических наук, члена Ассоциации медиапедагогике России М.В.Жижиной; председателя Правления МОО «Информация для всех» А.А.Демидова; зав.кафедрой социальной педагогики и психологии, Таганрогского государственного педагогического института, кандидата педагогических наук, профессора, члена Ассоциации медиапедагогике России В.В.Гура; зав.кафедрой социокультурного развития личности Таганрогского государственного педагогического института, кандидата педагогических наук, доцента, члена Ассоциации медиапедагогике России И.В.Чельшевой, доцентов Таганрогского государственного педагогического института, кандидатов педагогических наук, членов Ассоциации медиапедагогике России Е.В.Мурюкиной, В.Л.Колесниченко и Н.П.Рыжих.

Занятия научной школы проходили в современных аудиториях Таганрогского государственного педагогического института, оснащенных мультимедийной аппаратурой. Участникам школы была предоставлена возможность пользования научной библиотекой ТГПИ, с предоставлением доступа к отечественным и зарубежным электронным научным информационным ресурсам.

Констатация уровней медиакомпетентности аудитории (участников Научной школы) основывалась на разработанной нами [Федоров, 2007] классификация показателей развития *медиакомпетентность личности*, под которой мы понимаем *совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих использованию, критическому анализу, оценке и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме.*

В соответствие с данной трактовкой показателей медиакомпетентности аудитории было предложено 5 основных блоков вопросов и заданий:

- 1) блок вопросов (анкета закрытого типа) для выявления уровней мотивационного показателя развития медиакомпетентности аудитории (жанровые, тематические, психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы по которым осуществляется контакт аудитории с медиатекстами);
- 2) блок вопросов (анкета закрытого типа) для выявления уровней контактного показателя (частоты контактов с различными видами медиа) развития медиакомпетентности аудитории;
- 3) блок вопросов (тест закрытого типа) для выявления уровней информационного показателя (знаний терминологии, истории и теории медиакультуры) развития медиакомпетентности аудитории;
- 4) блок аналитических заданий для выявления уровней интерпретационного/оценочного показателя (основанного на тех или иных уровнях перцептивного показателя) развития медиакомпетентности аудитории;
- 5) блок творческих заданий для выявления уровней креативного показателя развития медиакомпетентности аудитории.

В анкетировании и тестировании участвовало 60 молодых ученых (до 35 лет) из различных городов и вузов России (Москва, Санкт-Петербург, Архангельск, Белгород, Борисоглебск, Владикавказ, Иркутск, Красноярск, Таганрог, Тольятти, Челябинск и др. городов), прибывших в Таганрогский государственный педагогический институт для участия во Всероссийской научной школе для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность».

Анализ полученных результатов показал, что высокий уровень мотивационного показателя развития медиакомпетентности, то есть широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, эстетических мотивов (включающих: выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении незвлекательных жанров; стремление к философскому/интеллектуальному, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, критике их позиции; к идентификации, сопереживанию; стремление к эстетическим впечатлениям; к получению новой информации; к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры; к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей и т.д.) обнаружили от 65% до 85% участников Научной школы. Аналогичный уровень у обычных студентов вуза - лишь 11% [см. подробнее результаты нашего аналогичного опроса 45-ти студентов педагогического вуза в монографии: Федоров, 2007, с.464-501].

Таким образом, результаты сравнения медийной мотивации обычных студентов и участников Научной школы, ориентированных на медиаобразование, свидетельствуют об эффективности как их мотивации, так и обучения Научной школе.

По отношению к чтению прессы между участниками Научной школы и обычными студентами в целом не оказалось большой разницы. Около половины и тех и других находятся на среднем уровне контактного показателя (чтение прессы несколько раз в неделю) развития медиакомпетентности. При этом существенных гендерных различий в этом плане также не наблюдается.

Однако мы с самого начала не считали контактный показатель опорным, базовым для общего баланса показателей медиакомпетентности. Бесспорно, человек, который совсем не соприкасается с медиа, не может стать медиакомпетентным. Но и самый высокий уровень телепросмотров, слушания радио, серфинга в Интернете или чтения прессы не может гарантировать высокого уровня медиакомпетентности, если у человека, к примеру, не развиты аналитические способности...

По отношению к слушанию радиопередач между участниками Научной школы и обычными студентами есть определенные различия. Так на свой высокий (ежедневный) уровень слушания радио указали 30% участников Научной школы, в то время, как у обычных студентов он составил 44%, хотя, на наш взгляд, здесь не исключена и погрешность так называемой «малой выборки» респондентов.

По отношению к телевизионным просмотрам разница между обычными студентами и участниками Научной школы также заметна. Только 45% молодых ученых – участников научной школы - смотрят ТВ ежедневно, в то время как у студентов эта цифра составляет 66%. При этом сравнительный анализ результатов показал, что более высокий уровень «телесмотрения» у обычных студентов несколько не способствовал повышению их аналитического уровня медиакомпетентности.

Итоги, тестирования показали, что 80% участников Научной школы пользуются интернетом ежедневно (у обычных студентов этот показатель в восемь раз ниже – около 10%). Среди участников Научной школы нет ни одного, кто никогда не использует интернет, в то время, как среди обычных студентов эта цифра составляет 24%.

Никогда не играют в видео/компьютерные игры 50% участников Научной школы, в то время как у обычных студентов эта цифра вдвое ниже - 22%.

Безусловно, частота контактов аудитории с видео/компьютерными играми никоим образом не может быть весомым доказательством их медиакомпетентности. На наш взгляд, даже напротив: слишком частая привычка играть с компьютером отнимает у человека время для контактов с другими видами медиа.

Гендерная разница по отношению к компьютерным играм весьма отчетлива, так как число юношей – поклонников такого рода занятий как минимум вдвое превышает число девушек, что опять-таки соотносится с мировой практикой аналогичных социологических исследований.

Итак, только 35% участников Научной школы (у обычных студентов – 26%) показали высокий уровень контактного показателя развития медиакомпетентности по нескольким видам медиа в целом. Однако при этом не следует забывать, что этот результат обусловлен низкой степенью контактов аудитории с компьютерными играми.

В целом от 20% до 80% процентов опрошенных участников научной Школы присущ средний и высокий уровень контактного показателя развития медиакомпетентности, что само по себе, как мы уже отмечали, не может считаться базовым индикатором для определения уровня медиакомпетентности респондентов в целом.

Выявление уровней информационного показателя развития медиакомпетентности участников Всероссийской научной школы для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность» проходило в ходе анализа результатов

тестирования. Молодым ученым были заданы 30 вопросов, разделенных на блоки по 10 вопросов в каждом. Один блок состоял из вопросов, касающихся терминологии медиа/медиакультуры, второй – истории медиа/медиакультуры, третий – теории медиа/медиакультуры. За один правильный ответ на каждый из вопросов начислялся 1 балл. Таким образом, максимальное число баллов, которое мог набрать участник Научной школы в результате теста, равнялось 30.

К высокому уровню информационного показателя развития медиакомпетентности мы условились относить знания участников Научной школы, сумевших дать от 80% до 100% правильных ответов (от 24 до 30 баллов). К среднему уровню информационного показателя развития медиакомпетентности – знания участников Научной школы, сумевших дать от 50% до 80% правильных ответов (от 15 до 23 баллов). К низкому уровню информационного показателя развития медиакомпетентности – знания участников Научной школы, сумевших дать менее 50% правильных ответов (от 0 до 14 баллов).

Конечно, тестирование аудитории по разработанным нами вопросам было не лишено уязвимых мест. С одной стороны, форма теста сохраняла возможность угадывания (интуитивного или логического – методом исключения наиболее сомнительных вариантов) правильного ответа с вероятностью 25%, то есть один верный ответ из четырех возможных. С другой стороны, тестирование не могло дать гарантии от списывания и подсказок друг другу. Однако результаты тестирования сверялись нами с результатами устных опросов и бесед, что в значительной степени помогло убедиться в том, что они в целом верно отразили уровни медиакомпетентности аудитории.

Анализ полученных данных, на наш взгляд, отчетливо показал эффективность занятий Всероссийской научной школы для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность». Высокий уровень информационного показателя развития медиакомпетентности (от 95% до 100% правильных ответов на вопросы, связанные с терминологией, историей и теорией медиа/медиакультуры) показали 77 % участников Научной школы, в то время, как среди обычных студентов таких респондентов оказалось только 13%.

Далее нам показалось важным проанализировать сочетания уровней мотивационного и информационного показателей развития медиакомпетентности аудитории.

Какой-либо сильной зависимости между частотой контактов аудитории с медиа и их мотивационными и/или информационными показателями развития медиакомпетентности не было выявлено. Более низкая, чем у обычных студентов частота контактов, например, с ТВ, несколько не понизила уровень медиакомпетентности участников Научной школы.

У обычных студентов доминировал низкий уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности («безграмотность», то есть незнание языка медиа; неустойчивость, путанность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения; анализ медиатекста, основанный на низких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей). Таких студентов оказалось 71%. (без существенной

гендерной разницы). Примеров здесь можно приводить много, но все они однообразны и сводятся к короткому или длинному пересказу фабулы медиатекста. Конечно, в том или ином пересказе фабулы нередко можно обнаружить элементы опоры на медиавосприятие на уровне «отождествления с персонажем», однако это, на самом деле, только элементы, намеки, которые в итоге почти не влияют на в целом низкий уровень аналитических способностей респондентов.

У участников Научной школы низкий уровень интерпретационного/оценочного показателя, вообще не был зафиксирован.

Средний уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности (умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование); анализ медиатекста, основанный на средних уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей медиакомпетентности), оказался свойственен примерно 26% обычных студентов (без заметных гендерных различий). У участников Научной школы средний уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности оказался заметно выше (60%).

Высокий уровень интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности [анализ медиатекста на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка) и оценка авторской концепции в контексте структуры произведения (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста), оценка социальной значимости медиатекста (например, его актуальности), умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.; анализ медиатекста основанный на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей медиакомпетентности] обнаружили только 4% обычных студентов. Зато у участников Научной школы высокий уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности оказался в 10 раз выше (40%).

Такая существенная разница в уровнях оценочных показателей возникла, несмотря на то, что, как уже отмечалось ранее, многие обычные студенты имели довольно высокие контактные уровни показателей медиакомпетентности.

Таким образом, анализ полученных нами данных еще раз убеждают в том, что высокая степень частоты контактов с медиа сама по себе не приводит к высокому уровню способности к полноценному восприятию/анализу медиатекстов. Зато на уровнях интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности аудитории заметно отражаются уровни их информационного и мотивационного показателей медиакомпетентности.

Также отчетливо прослеживается тенденция, когда наличие высокого уровня информационного показателя медиакомпетентности еще не гарантирует аудитории

столь же высокого уровня оценочного показателя развития медиакомпетентности. Это убеждает нас в том, что сама по себе информированность в области терминологии, теории и истории медиа/медиакультуры не приводит к автоматическому повышению аналитических способностей по отношению к медиатекстам.

Поскольку операционный показатель (высокий уровень: практические умения самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров; средний уровень: практические умения создания медиатекстов с помощью консультаций педагогов/специалистов; низкий уровень: отсутствие практических умений создания медиатекстов или нежелание их создания) - неотъемлемая составляющая креативного показателя развития медиакомпетентности, мы не стали анализировать его отдельно. Отметим только, что наши наблюдения за ходом выполнения аудиторией творческих работ различных типов показали, что уровень операционного показателя вполне соотносится с уровнем креативного показателя. Хотя, конечно, сами по себе практические умения не гарантируют высокого уровня креативного показателя развития медиакомпетентности. Это отсутствие прямой зависимости практических умений и творческих результатов хорошо известно в среде профессионалов в мире медиа, когда из нескольких десятков ежегодных выпускников, к примеру, ВГИКа, как правило, заявляют о себе, как о ярких творческих личностях, единицы...

Анализ данных показал, что между уровнями операционного и креативного показателей развития медиакомпетентности существует четкая зависимость. Обученная умениям самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров (на которых и базируется операционный показатель) аудитория участников Научной школы в два с лишним раза превзошла обычных студентов - как по высоким, так и по средним уровням креативного показателя развития медиакомпетентности.

Мы условились считать, что к аудитории, обладающей высоким комплексным уровнем развития медиакомпетентности мы отнесли тех, у которых проявился высокий показатель по трем-четырем основным показателям кроме контактного (высокий уровень которого, как мы доказали, в целом не влияет на развитие мотивационного, аналитического, информационного и творческого показателей). Среди участников научной школы таких оказалось около 80 %, среди обычных студентов - только 4 %).

К аудитории, обладающей средним комплексным уровнем развития медиакомпетентности мы отнесли учащихся, у которых не было зафиксировано ни одного низкого уровня показателя по трем наиболее важным позициям (уровням информационного, оценочного и креативного показателей). Среди участников Научной школы таких было примерно 20% (среди обычных студентов - 15%).

К аудитории, обладающей низким комплексным уровнем развития медиакомпетентности, мы отнесли тех учащихся, у которых обнаружилось от одного и более проявлений низкого уровня показателя по трем наиболее важным вышеуказанным позициям. Среди обычных студентов их оказалось 81%, в то время, как у участников Научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» таких не было совсем.

При этом у участников Научной школы прослеживается явная близость уровней оценочного и комплексного показателей развития медиакомпетентности, что, на наш взгляд, свидетельствует, что оценочный показатель - наиболее значимый показатель развития медиакомпетентности человека в целом.

В конце работы Всероссийская научная школа для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность» молодые ученые выразили свое мнения о ее эффективности.

Так участники Научной школы отметили:

- содержательность и разнообразность программы Научной школы (А.П.Жданько, Т.С.Жилинская, К.С.Задорин, Д.Заруба, Е.Б.Кемпер, В.А.Косьянова, О.В.Печинкина, А.Н.Помянтовский, О.В.Степаненко, Э.В.Хмеленко, Н.Н.Шарова и др.);

- расширение, прояснение и уточнение объема знаний по теории и методике медиаобразования и медиакомпетентности - в результате прослушанных лекций, мастер-классов, ответов экспертов на вопросы аудитории (Л.А.Гулюк, Ю.Д.Далаева, А.П.Жданько, Т.С.Жилинская, К.С.Задорин, Д.Заруба, Е.В.Зюбина, Е.Б.Кемпер, В.А.Косьянова, О.В.Печинкина, А.Н.Помянтовский, Р.В.Сальный, Н.А.Сидорина, О.В.Степаненко, Н.В.Стрелкова, Т.В.Харалампьева, Э.В.Хмеленко, Н.Н.Шарова и др.);

- важность и полезность практических занятий (Ю.Д.Далаева, А.П.Жданько, Т.С.Жилинская, К.С.Задорин, Д.Заруба, Е.В.Зюбина, Е.Б.Кемпер, В.А.Косьянова, О.В.Печинкина, А.Н.Помянтовский, Р.В.Сальный, Н.А.Сидорина, О.В.Степаненко, Н.В.Стрелкова, Т.В.Харалампьева, Э.В.Хмеленко, Н.Н.Шарова и др.);

- творческую атмосферу (А.П.Жданько, Т.С.Жилинская, К.С.Задорин, Д.Заруба, О.В.Степаненко, А.Н.Помянтовский, Т.В.Харалампьева и др.);

- свои намерения использовать полученные знания в своей работе, в том числе в процессе участия в грантовых конкурсах (Л.А.Гулюк, Ю.Д.Далаева, А.П.Жданько, Т.С.Жилинская, К.С.Задорин, Е.В.Зюбина, Е.Б.Кемпер, О.В.Печинкина, А.Н.Помянтовский, Р.В.Сальный, Н.А.Сидорина, О.В.Степаненко, Н.В.Стрелкова, Т.В.Харалампьева, Э.В.Хмеленко, Н.Н.Шарова и др.).

Молодые ученые выразили также пожелание продолжить практику проведения такого рода Научных школ, в том числе и международных - с участием таких ведущих российских и западных ученых-медипедагогов, как О.А.Баранов, Г.В.Онкович, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, Б.Потяниник, М.А.Фоминова, А.В.Шариков, Н.Ф.Хилько, Д.Бэкингам, Л.Мастерман, К.Тайнер, Р.Хоббс и др.

Выводы. В целом анализ полученных данных доказал эффективность проведенной Научной школы, эффективность разработанной методики проведения занятий. Предложенная нами классификация показателей развития медиакомпетентности аудитории оказалась вполне эффективным инструментом для анализа уровней развития медиакомпетентности.

В ходе выполнения работ были полностью достигнуты следующие цели:

- молодыми исследователями и преподавателями были эффективно освоены современные медиаобразовательные теории и методики, учитывающие возрастные особенности аудитории и использование всех видов медиа (средств массовой коммуникации), технологии критического анализа медиатекстов разных видов и жанров;

- молодежной аудиторией (ученые и преподаватели до 35 лет) были изучены

основные теории медиаобразования, базовые теоретические подходы к критическому анализу медиатекста в учебном процессе (научный эффект);

- в процессе проведения занятий Научной школы (лекции, мастер-классы, практические работы, творческие задания) молодые ученые и специалисты смогли овладеть современной медиаобразовательной методикой (методический эффект).

Результаты работы Всероссийской научной школы для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность», на наш взгляд, могут быть использованы для:

- подготовки предложений для Министерства образования и науки РФ по формированию списка новых вузовских специальностей по направлению «Медиаобразование»; по внедрению в школах компонентов интегрированного медиаобразования и предметов по выбору учащихся (медиаобразовательной тематики);

- получения преподавателями вузов, аспирантами, молодыми учеными, школьными учителями, исследователями в сфере медиаобразования полной и достоверной информации о текущем состоянии и перспективах развития медиаобразования в России и в мире и использование этих знаний в учебном процессе вузов и школ РФ;

- разработки текущих и перспективных мероприятий всероссийского и регионального уровней (конференций, семинаров, конкурсов и т.д.) Министерства образования и науки РФ, Министерства культуры РФ, Министерства связи и массовых коммуникаций РФ, российских фондов, финансирующих науку и образование;

- подготовки предложений по формированию перспективных планов научных исследований для различного рода исследовательских грантовых программ национального и регионального уровней, по формированию планов издания научной литературы по медиаобразованию;

Литература

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Практика медиаобразования

Abstract

Dr. Irina Chelysheva

Media education center in Ekaterinburg

We need to consolidation of public, educators, researchers in the field of media education in order to assess the activities of organizations engaged in media education activities that are the basis for media creativity, media education projects, the system of media literacy teachers training. The creation the conditions for the systematic development of media education, improving media competence all participants in the educational community, is very important now.

One of these organizations providing a wide range of media education activities in all of the above areas - Regional Center for Media Education in Ekaterinburg (Russia).

Медиаобразовательный центр в Екатеринбурге

И.В. Чельшева,
кандидат педагогических наук,
доцент

В последние годы актуализируется необходимость консолидации общественности, педагогов, исследователей в области медиаобразования с целью оценки деятельности организаций, осуществляющих медиаобразовательную деятельность, являющихся базой для медиаторчества, создания медиаобразовательных проектов, системы переподготовки педагогических кадров. В современных условиях становится очень важным создание необходимых условий для системного развития медиаобразования, повышения медиакомпетентности всех участников образовательного сообщества.

Одна из таких организаций, осуществляющих широкий спектр медиаобразовательной деятельности по всем вышеперечисленным направлениям, - Региональный центр медиаобразования Министерства общего и профессионального образования Свердловской области (Екатеринбург).

За последние несколько лет существования РЦМО стал базой информационных, организационных, исследовательских, научно-методических, образовательных инициатив, направленных на развитие медиаобразования в Уральском регионе. К деятельности РЦМО активно привлекаются ведущие ученые, исследователи в области медиапедагогики, журналисты, социологи, культурологи, режиссеры, педагоги-практики, общественные деятели и т.д.

В РЦМО накоплен обширный опыт медиаобразовательной деятельности. На основе практических и теоретических наработок создана медиаобразовательная модель, включающая в себя образовательную

деятельность, курсы повышения квалификации педагогического сообщества Уральского региона, разработку и внедрение медиапроектов, подготовку телевизионных программ, документальных фильмов и т.д.

Региональным центром медиаобразования подготовлена обширная база учебно-методического материала по тематике медиаобразования, имеющая большое значение для дальнейшего развития медиапедагогики в нашей стране. С целью формирования новых составляющих современного, востребованного обществом качества образования, в РЦМО создана уникальная интерактивная медиасистема с такими базовыми сегментами, как телевидение (образовательный проект «Камертон»), печать (ежеквартальный журнал «Медиа. Образование. Общество. Пространство сотрудничества»), интернет-сайт (www.omo-ps.ru).

Важным направлением деятельности РЦМО является реализация творческих медиапроектов, направленных на сохранение культурных и духовных традиций, формирование гражданского сознания подрастающего поколения. Потребность в телевизионном образовательном канале обусловлена несколькими факторами: необходимостью повышения общей информационной культуры аудитории, консолидацией сил педагогического сообщества и широкой общественности по развитию медиаобразованности, медиакомпетентности подрастающего поколения, необходимостью интеграции социокультурных и общественных структур по формированию регионального образовательного пространства, взаимодействием с общественностью с целью разрешения назревших проблем в образовательной сфере. Например, РЦМО уже несколько лет осуществляет подготовку и выход в телеэфир телевизионных программ: «Камертон», «Кабинет» «Час Дворца» и др. Диалоговый и полилоговый режим программ позволяет выносить на обсуждение общественности актуальные социальные проблемы, знакомит телезрителей с деятелями науки, культуры, политики.

На научных конференциях, форумах, встречах исследователей медиаобразования неоднократно подчеркивалась необходимость подготовки медиакомпетентных педагогических кадров и организации повышения квалификации медиапедагогов, предоставления им возможности обмениваться педагогическим опытом, знакомиться с научно-теоретическими, методическими и практическими разработками в области медиапедагогики. Уральский региональный центр медиаобразования внес существенный вклад в решение этой важной задачи.

За три года деятельности РЦМО были организованы и проведены три цикла переподготовки педагогических кадров из разных городов и районов области (в Екатеринбурге и Качканаре). В качестве слушателей в работе курсов принимали участие учителя, работники управления образованием, дополнительного образования, представители общественных организаций из разных городов и районов области: Екатеринбург, Краснотурьинска, Нижнего Тагила, Качканара, Камышлова, Красноуфимска, Каменска-Уральского и других.

В разработке и реализации модульной программы повышения квалификации педагогических кадров «Основы медиаобразования» принимали участие ведущие российские и зарубежные специалисты в области кинообразования и медиапедагогике: Н.М.Кроутер - продюсер, сценарист, тренер отдела обучения вещательной корпорации ВВС (канал «Дискавери»), В.Э.Матизен - медиакритик, президент Гильдии киноведов и кинокритиков России, обозреватель газеты «Новые Известия»; члены Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, кандидаты педагогических наук – Е.А.Бондаренко (зав. лабораторией ТСО и медиаобразования Российской Академии образования) и И.В.Челышева (зав.кафедрой социокультурного развития личности Таганрогского государственного педагогического института) и другие.

В процессе работы курсов повышения педагогической квалификации Региональным центром медиаобразования были обеспечены необходимые педагогические, учебно-методические и технологические условия реализации образовательной программы, активно задействована аудио/видео/проекторная аппаратура, компьютерный класс с выходом в интернет, мультимедийное сопровождение. По окончании работы все слушатели курсов были в полном объеме обеспечены учебно-методическими комплексами на печатных и электронных носителях.

По материалам работы курсов повышения квалификации были опубликованы обзорные и аналитические материалы в журналах «Медиаобразование» и «Образование. Медиа. Общество. Пространство сотрудничества». Организаторами курсов был подготовлен ряд телевизионных сюжетов для телепрограмм «Камертон» и «Час Дворца», выходящих на областном телевизионном канале «ОТВ».

Вся деятельность Регионального центра медиаобразования направлена на достижения актуальной цели, обозначенной в перспективной программе развития медиаобразования области, достижение которой особенно важно в современном информационном обществе - создания условий для формирования эффективной педагогической системы информационной безопасности детей посредством активного взаимодействия образования и медиасферы, консолидации усилий педагогов, журналистов, всех заинтересованных сил вокруг создания современной модели медиаобразования и медиатворчества.

Региональный центр медиаобразования, созданный по инициативе и активной поддержке областного Министерства общего и профессионального образования, достиг значительных успехов и представляет на сегодняшний день одну из уникальных медиаобразовательных структур, не имеющих аналогов в нашей стране. Плодотворная деятельность РЦМО свидетельствует о том, что центр способен в перспективе взять на себя функцию интеграции усилий учреждений образования и специалистов медиасферы по системному развитию медиаобразования и телевизионного образования в области, сделать медиаобразование и телевизионное образование органичной составной частью

образования и самообразования современного гражданина, повышения его общей культуры.

В декабре 2009 года в Екатеринбурге была организована конференция «Актуальные задачи медиаобразования в условиях расширения общественного участия в управлении образованием». Тематика конференции была посвящена обобщению опыта муниципальных образований области по формированию медиапространства; обсуждению направлений и содержания деятельности по развитию регионального медиаобразования в условиях расширения общественного участия в управлении образованием; обсуждению итогов реализации модели развития медиаобразования в 2007-2009 гг. и перспектив реализации Программы развития медиаобразования Свердловской области на период 2010-2014 гг. В этой конференции приняли участие представители общественности, научного сообщества, представители органов управления образованием, педагоги - практики, внедряющие опыт медиаобразования в Уральском регионе.

В частности, на пленарном заседании конференции выступил министр общего и профессионального образования Свердловской области, профессор, доктор физико-математических наук А.Б.Соболев, отметивший в своем выступлении возрастающую роль медиа в жизни современного общества, актуализацию решения проблем, связанных с увеличением информационного потока и его влияния на все сферы деятельности современного человека.

В выступлении научного руководителя программы «Развитие медиаобразования в Свердловской области на 2010-2014 гг.», профессора, доктора социологических наук, декана социологического факультета Уральского государственного университета А.В.Меренкова, были обозначены концептуальные основы развития медиаобразования в области, представлен отчет о многогранной просветительской, образовательной, учебно-методической и творческой работе Центра, намечены основные направления и перспективы его дальнейшего развития.

Участники конференции рассмотрели ряд важных вопросов дальнейшего развития медиаобразования. В частности, в выступлении кандидата педагогических наук, профессора, зав.кафедрой социокультурного развития образования ИРРО, С.Т.Погорелова рассматривались проблемы формирования социокультурных компетентностей личности путем внедрения медиаобразования в учебно-воспитательный процесс, Доклад И.В.Челышевой был посвящен развитию регионального медиаобразования и определению его перспектив в стратегии развития отечественной системы медиапедагогики.

Ряд выступлений на конференции был посвящен анализу деятельности РЦМО. Этой проблеме были посвящены доклады руководителя регионального центра медиаобразования А.Р. Кантор («Эффекты реализации проекта РЦМО на первом этапе развития»), кандидата педагогических наук Е.А.Бондаренко («РЦМО как модель реализации новой образовательной стратегии в России»); члена Союза кинематографистов РФ, известного уральского художника

мультипликатора С.С.Айнутдинова («РЦМО как фактор влияния на формирование медиакультуры дошкольников») и др.

Особый интерес участников конференции привлекли выступления педагогов, реализующих опыт медиаобразования в образовательных учреждениях области. Многие из них участвовали в модульных программах повышения квалификации, организуемые РЦМО. Представители школ, ставших экспериментальными площадками по внедрению медиаобразования, рассказали о работе школьных телестудий, интеграции медиапедагогике в программы школьных предметов, использования потенциала медиаобразования в организации внешкольных мероприятий, продемонстрировали собранные ими методические материалы, ознакомили слушателей с разработанными программами и видеосюжетами.

Однако работа конференции не ограничилась только выступлениями участников. Вниманию аудитории был предложен мастер–класс «Формирование медийных способностей», который очень интересно провели режиссер РЦМО В.В.Неустров и зав. отделом РЦМО, телеведущая Т.П.Климина.

В финале конференции были подведены ее итоги, приняты рекомендации экспертов, вручены свидетельства экспериментальных площадок школам и учебным учреждениям области.

Говоря о перспективах развития отечественного медиаобразования и тенденциях медиаобразовательной деятельности научных, учебно-методических и образовательных центров, можно выделить следующие основные направления:

- дальнейшая разработка научно-методологического, методического инструментария школьного, вузовского и непрерывного медиаобразования;
- работа по совершенствованию системы переподготовки педагогических кадров в области медиаобразования;
- использование опыта ведущих центров медиаобразования в осуществлении и популяризации социально-значимых медиапроектов, способствующих становлению правового, гражданского самосознания подрастающего поколения, развитию его интеллектуального и творческого потенциала;
- обеспечение преемственности школьного, вузовского и непрерывного медиаобразования граждан нашей страны;
- создание условий в образовательных учреждениях для развития медиатворчества, создания собственных медиапродуктов, направленных на решение первоочередных социокультурных, образовательных, развивающих задач, способствующих сохранению духовного и культурного наследия.

Практика медиаобразования

Abstract

Dr. Tatiana Shak

Analysis of media texts in the aspect of music education

The research methodology for the analysis of music in the media and to identify principles forming in the so-called applied music in front of us inevitably raises the following questions: 1) there are suitable methods of analysis adopted in traditional musicology, to the analysis of music in media texts or specific movies and other media genres requires a search for new structural-typological schemes? 2) whether the general laws of formation are identified in different kinds of art, and, consequently, in different components of complex synthetic text (media texts)? 3) What is the subordination of standard musical forms with the plot and visual form of media texts? How the connectivity and hierarchy of these interfaces is reflected in the unchanging constants of creative perception and thinking?

Анализ медиатекста в аспекте музыкального формообразования

***Т.Ф.Шак,
кандидат искусствоведения,
доцент***

В рамках исследования методологии анализа музыки в медиасфере и выявления принципов (импульсов) формообразования (течения, процесса формы) в так называемой прикладной музыке перед нами неизбежно возникают следующие вопросы: 1) пригодны ли методы анализа, принятые в традиционном музыковедении, к анализу музыки в медиатексте, или специфика кино и других медиажанров требует поиска новых структурно-типологических схем? 2) насколько общие закономерности формообразования выявляются в разных видах искусства, а, следовательно, и в разных компонентах сложного синтетического текста (медиатекста)? 3) какова соподчиненность типовых музыкальных форм с «сюжетной и визуальной» формой медиатекста, насколько связность и иерархичность этих сопряжений отражается в неизменных константах творческого восприятия и мышления?

Под медиатекстом мы понимаем сложный синтетический текст, имеющий полифоническую природу и основанный на сочетании и взаимодействии визуальных и звуковых (пространственных и временных) компонентов. Структурные составляющие медиатекста обладают своим языком и семантикой, пересекаясь и взаимодействуя, приводят к появлению новых значений.

Прикладная музыка связана с определённым визуальным материалом (фильм, телепрограмма, реклама), своим стилем и развитием отвечающая его потребностям, не используемая с другим видеорядом и не функционирующая как целостность вне его. По

сравнению с автономной музыкой¹ - она выступает в форме нескольких отрывков с различным качеством звучания, связанных общим развитием целостности высшего порядка, часто незаметно переходящих в звуковые явления другого типа (речь, звуковые эффекты, длительная пауза). Прикладная музыка может быть разнообразна по стилю, средствам исполнения, тематическому материалу. В каждой предлагаемой ситуации, в каждом эпизоде обоснование введения музыки иное и источник его заключается во взаимодействии музыки с различными сценическими элементами. Прерывность прикладной музыки также обуславливается быстрой сменой её функций. Фактором, интегрирующим прикладную музыку в медиатексте, служит зрительная сторона и то, что музыка в её многоликих формах выполняет определённые задачи, драматургически переплетённые с видеорядом в единое целое.

Будучи однажды исполненной, в этом исполнении зафиксированной, прикладная музыка превращается в неизменяемую константу. Как правило, она не обладает достаточной самостоятельной ценностью, если только тематический материал или целые разделы этой музыки не послужат композитору поводом для создания автономного музыкального произведения.

Таким образом, специфика прикладной музыки определяется ее вторичностью в системе элементов (при доминировании визуального и вербального начала) и дискретным характером. В музыке медиатекстов музыкальный тематизм создается, развивается и компонуется в законченную (правда, далеко не всегда) форму-структуру не столько по логике музыкальной композиции, сколько по логике сюжета (вербального текста) и, что самое главное, видеоряда.

История типовых музыкальных форм показывает, что их взаимодействие с программностью, в самом широком смысле этого слова (текст в вокальной музыке; связь с литературными сюжетами в программной инструментальной музыке; программность, обусловленная живописью и т.д.) приводит к ломке устоев и стереотипов, музыкальная композиция «индивидуализируется» под влиянием других видов искусств (литература, живопись, скульптура). В медиатексте с его первичностью визуальных и вербальных компонентов, этот процесс «индивидуализации» музыкального формообразования усугубляется и более того, находится в прямой зависимости от монтажа (музыка, реально звучащая в медиатексте, музыка, сочиненная композитором к фильму и записанная нотными знаками, и музыка, представленная в саунд-треке, как правило, весьма отличается, поскольку подчинена режиссерскому видению и монтажному ритму).

Особенность функционирования музыки в медиатексте, а именно ее прерывность, зависимость от видеоряда естественно привела к достаточно редкому использованию типизированных музыкальных форм. Формы музыки в медиатексте не чисто музыкальные, а двуплановые «киномузыкальные», «видеомузыкальные», «фабульномузыкальные». При этом можно рассматривать форму на местном (локальном) уровне (как структуру конкретной музыкальной темы или небольшого фрагмента музыкальной композиции медиатекста) и на уровне звуковой композиции всего медиатекста (форма высшего порядка).

¹ Под автономной музыкой мы понимаем музыкальные произведения, обладающие самостоятельной эстетической ценностью и являющиеся законченным выражением определённой идеи, образа, настроения, чувства, эмоции или совокупности нескольких из названных единиц содержания, подвергающихся развитию, преобразованию, часто трансформации в процессе кристаллизации формы. Цельный характер автономных музыкальных произведений проистекает от стилистического и жанрового единства, а также единства тематического материала и средств исполнения. Автономная музыка допускает многократность исполнения одного произведения и соответственно множественность интерпретаций.

Морис Жобер, размышляя о киномузыке сказал: «Кино – жанр, который взял что-то от балета, оперы, и мог стать формой музыкально-драматического искусства завтрашнего дня» [Жобер, 1992, с.221]. Действительно, общность музыки и кино как искусств процессуальных приводит к тому, что в истории кинематографа можно найти примеры соподчинения типизированных музыкальных форм-структур и принципов формообразования в развертывании визуального ряда и сюжетных линий, определяемых монтажным ритмом². Это обстоятельство констатируется в высказываниях многих кинорежиссеров и теоретиков кино. Так А.Кончаловский, вспоминая о создании картины «Возлюбленные Марии», пишет: «Я старался построить эту картину по законам музыкальной формы. В ней есть рифмы-образы. Каждый такой рифмующийся образ больше, чем символ. Образы повторяются, создавая подобие рондо» [Кончаловский, 1998, с.245].

С.А.Филиппов в статье «Фильм как сновидение» [Филиппов, 1999], анализируя фрагмент из фильма Андрея Тарковского «Зеркало» (первый сон, горящий сеновал), отмечал музыкальность изображения, что проявляется в принципах формообразования, близких музыке: повторение, варьированное повторение. В сновидении можно найти параллели с классической музыкальной структурой – двухчастной формой. Исследователь отмечает далее, что повторение в кинематографе – водораздел между двумя подходами к киноискусству: литературным и музыкальным. При повторении, даже варьированном, зритель перестает получать сюжетную информацию и литературное развитие фильма останавливается, но воздействие фильма на зрителя не только не прекращается, а переходит на новый уровень, он всматривается в видеоряд, то есть повторение реабилитирует достоинства изображения. Помимо проблемы восприятия изображения, повторение и само по себе создает художественный эффект. «Во многих видах искусства повтор является одним из основных формообразующих принципов. Это отчетливо проявляется в архитектуре, поэзии, но сильнее всего повторение связано с музыкой. Таким образом, повторение – связующее звено трех искусств. Повтор – «открывает глаза» [Филиппов, 1999, с.245].

Сам Тарковский отмечал: «В основе своей – кинодраматургия ближе всего к музыкальной форме в развитии материала, где важна не логика, а превращение чувств и эмоций. Вызвать эмоцию можно только путем нарушения логических последовательностей» [Тарковский, 1994, с.96].

Трудно не согласиться с мнением С.Эйзенштейна, который определение «синтеза искусств», применительно к кинематографу употреблял условно, выступая против понимания синтетичности как «собирательства», как «концертного» соединения выразительных средств разных искусств. «В кино различные выразительные средства не просто «взаимодействуют», не «солируют», а существуют в единстве, проявляясь одно через другое. Синтез пространства и времени – суть искусства экрана. (...) Взаимодействие времени и пространства – это взаимодействие кадра и монтажа» [Эйзенштейн, 1964, с.14].

Таким образом, компоновка музыкальной формы-композиции медиатекста как элемента дискретного и подчиненного в синтетическом тексте, как правило, определяется особенностями сюжетосложения и производным от него видеорядом, реализованным через монтажный ритм. Для подтверждения этой мысли обратимся к высказываниям режиссеров и теоретиков кино о понятиях монтаж, композиция. Так, С.Эйзенштейн в работе «О чистоте киноязыка» [Эйзенштейн, 1934] отмечает, что 1) монтаж – сильное композиционное средство

² Так, например, рондальность обнаруживается в музыкальной и фабульновизуальной композиции фильмов «Иваново детство» (реж. А.Тарковский, комп. В.Овчинников), «Жмурки» (реж. А.Балабанов), «Мусульманин» (реж. В.Хотиненко, комп. А.Пантыкин); сонатность в фильмах «Репетиция оркестра» (реж. Ф.Феллини, комп. Н.Рота), «Звезда» (реж. Н.Лебедев, комп. А.Рыбников); рондо-сонатность в короткометражном фильме «Пес Барбос и необычный кросс» (реж. Л.Гайдай, комп. Н.Богословский) и т.д.

для воплощения сюжета; 2) монтаж – это синтаксис правильного построения каждого частного фрагмента картины; 3) монтаж – элементарное правило киноорфографии; 4) монтаж начинается уже с литературного сценария.

Известный режиссер А.Сокуров считает, что «монтаж не является специфически кинематографическим явлением. Монтаж пришел в кино из литературы и из музыки, из классической программной музыки; это тоже самое заимствование» [Сокуров, 2002, с.12]. Эту же мысль развивает кинооператор Дм.Долинин, по мнению которого, монтаж принадлежит не только кино, просто то, что существовало как прием и прежде, в иных искусствах, до появления кино и открытия специфического киномонтажа так не называли. Сюжет – монтажная схема произведения, он управляет скоростью течения времени. Сходный принцип можно увидеть в строении и музыкального произведения, и театральной постановки, и даже в многоплановой и многофигурной станковой картины, когда живописец определенными приемами композиции задает глазу зрителей скорость и последовательность разглядывания. Такова же функция монтажа и внутри кинофильма – соединение, нахождение последовательности крупных кусков вслед за скоростью течения времени в рассказе, сложение сюжета.

И далее Дм.Долинин снова отмечает сходство принципов мышления в музыке и визуальных искусствах: «Принципы внутреннего устройства фильма сродни устройству крупного музыкального произведения. Главный из них – протяженность и ограниченность того и другого во времени и, соответственно, расчет временного распределения эмоциональных напряжений и спадов. Музыку и кино роднит также существование и переплетение нескольких тем, каждая из которых требует точного угаданного по ритму чередования во временном пространстве. Эпизоды, из которых монтируется фильм, должны также, как и кадры внутри эпизода, складываться в некое музыкальное гармоническое единство» [Долинин, 2001, с.101].

Продолжая параллели между музыкой, кино, литературой можно предположить, что под композицией в искусстве подразумевается сочетание, соединение, различных элементов произведения. В фильме соразмещаются, кадры, сцены, эпизоды, и, по-видимому, можно провести аналогии с мотивом, фразой, построением в музыке и предложением, фразой, периодом, высказыванием как формами членения текста в вербальной речи.

Полагаем, что на поставленные нами в начале статьи вопросы можно ответить, классифицируя и систематизируя формообразующие универсалии в искусстве, представив их как неотъемлемый «общий знаменатель». Важнейшее в вопросе о форме – является ли она выражением внутреннего содержания, выросла она или нет из внутренней необходимости?

Гениальный отечественный кинокомпозитор В.Овчинников, размышляя о прикладной музыке сказал, что «значительно важнее не написать хорошую музыку, а правильно ею воспользоваться» [Овчинников, 2007]. Думается, этот тезис в полной мере относится к проблеме структурирования музыкальной формы-композиции в медиатексте.

Литература

- Долинин Д.А. Киноизображение для «чайников» // Искусство кино. 2002, № 6. С.101.
 Жобер М. Музыка // Киноведческие записки. 1992. № 15. С.220-226.
 Кончаловский А.С. Низкие истины М.: Совершенно секретно, 1998. С.245.
 Овчинников В.А. Выступление в Программе «Острова». Телеканал «Культура», 2007.
 Сокуров А.Н. Останется только культура (из интервью о фильме «Русский ковчег») // Искусство кино. 2002. № 7. С.12.
 Тарковский А.А. Запечатленное время // А. Тарковский: начало... и пути. М., 1994. С.96.
 Филиппов С.А. Фильм как сновидение // Киноведческие записки. 1999. № 41. С.243 – 260.
 Эйзенштейн С.М. Избр. соч. Т.3. М.: Искусство, 1964.
 Эйзенштейн С.М. О чистоте киноязыка // Искусство кино. 1934. № 5.

Практика медиаобразования

Abstract

Prof. Dr. Ganna Onkovich

Press-photography Artworks as a means of visual clarity and technique of their use in the classroom for the development of speech

The compliance with grammatical and lexical main themes of the textbook - prerequisite for the effective study involving press-photography. Then, on the one hand, the educator implemented a training goal and activated vocabulary, grammatical constructions are processed, etc., on the other - a communicative purpose is achieved: broadening the base of the natural material used as a didactic, to acquire language.

The next step – the teacher's comments for creation the students' knowledge on the topic, new vocabulary, the key words for communication on a specific theme, and which may not even be included in the manual lexical least at this stage, learning the language. Students answer questions that can be written on cards or on the board, the questions have different photo illustrations.

Произведения прессфотографии как средство зрительной наглядности и методика их использования на занятиях по развитию речи

*Г.В.Онкович,
доктор педагогических наук,
профессор*

Углубление и все большая концентрация знаний о природе и обществе привели к появлению новых наук. Этот процесс не обошел и науку преподавания. Исследователи-лингводидакты усматривают свою задачу в том, чтобы дать практикам систему ориентиров – ориентировочную основу для принятия оптимального решения и его выполнения: а) показать, какие факторы определяют вариантность и эффективность учебного процесса, раскрыть их взаимосвязь; б) обосновать влияние этих факторов в их системе на деятельность учителя; в) научить учителя эффективно проводить эту деятельность.

Средства массовой информации (СМИ) до недавнего времени рассматривались лишь как источник лингвистических и страноведческих знаний. Тем не менее, все периодические издания, циклы и отдельные радио/телепередачи - уникальное явление любой национальной культуры, хотя и имеют общие признаки, которые объединяют их в мировое понятие медиа.

Объектом страноведения могут быть параметры, по которым исследуют источники информации социологи: тип средств передачи (пресса, радио,

телевидение); региональный характер издания; функции (общеполитические, специальные); предмет воспроизведения (промышленные, сельскохозяйственные и т.п.); объекты влияния (молодежные, женские и др.); периодичность (ежедневные, еженедельные и т.п.).

Образ массово-коммуникационного источника, его характерная модель создаются разнообразными факторами. Это и постоянство основной тематики и ее организации, и стабильность графических средств оформления, и воспроизведение в композиции и графике особенностей издания или передачи. И, бесспорно, самобытность каждого отдельного выпуска, которая зависит от специфики, традиций, возможностей, материальной базы источника информации. Эти и прочие факторы можно объединить в понятие «монтажный язык» - специфическую характеристику каждого канала массовой информации как объекта страноведения. Тем не менее, если речь идет об использовании медиа в учебном процессе, не все эти параметры следует брать на вооружение (если, конечно, речь идет не о подготовке будущих журналистов).

Работа с медийными материалами, как и чтение произведений художественной литературы, обогащает память новыми понятиями, лексикой, содействует закреплению добытых прежде знаний. Через медиа можно вести наблюдение над языковыми явлениями, художественными особенностями произведения любого стиля. Такая работа дает много вариантов для педагогического творчества, ибо перекликается с творческими уроками – с опорой на художественную литературу, искусство и т.п.

Системный принцип отбора и использование материалов масс-медиа в качестве учебных – цель прессодидактического подхода, который ориентирует на использование СМИ в качестве речевых стимуляторов. При этом учитываются внеязыковые факторы (в частности – сугубо журналистские) для расширения культурной памяти (задача прессодидактики). С другой стороны медиа выступают рече/языкотворческими активизаторами (задача прессолингводидактики).

Прессодидактика и прессолингводидактика – новые самостоятельные лингводидактические ответвления, обоснованные нами, трактуют методы и приемы использования масс-медиа с целью повышения мотивации изучения языка, обеспечения надлежащего уровня страноведческой компетенции, стимуляции языковой деятельности. Эти новые ответвления содействуют формированию лингвистической, коммуникативной, страноведческой и профессиональной компетенций тех, кто овладевает языком.

Возможности использования медийных материалов в учебном процессе более широки, если учитываются психологические, страноведческие, журналистские аспекты в преподавании. Это дает основание говорить о целесообразности внедрения и активизации прессодидактического (журналистско-методического) подхода, который отвечает учебно-воспитательным целям, создает психологически комфортную установку на восприятие информации из источников на усваиваемом языке. Подход этот, в частности, предусматривает учет экстралингвистических факторов, помогает ориентироваться в материалах

периодических изданий, в позиции тех или иных комментаторов радио/телепередач. Он не только наиболее оптимальный в удовлетворении потребностей студентов в информации, но и помогает выработать устойчивую привычку обращаться к медиатекстам после окончания обучения.

При прессоидидактическом подходе каждый канал массовой информации рассматривается как самостоятельный страноведческий объект, который входит в систему медиа и характеризуется как постоянными, так и переменными свойствами. К постоянным характеристикам, например, в периодике, принадлежат средства «монтажного языка», основная проблематика издания, направленность, ориентация на определенного читателя. Переменные характеристики издания как объекта страноведения заложены в его содержании – текстах, иллюстрациях, поскольку в каждом номере предъявляются новые текстовые и изоматериалы.

Фотоиллюстрации в периодическом издании для методиста-преподавателя – разновидность наглядности. С их помощью можно успешно решать любые учебно-воспитательные задачи на разных этапах обучения. К произведениям фотожурналистики следует обращаться всякий раз, когда надо активизировать речь, используя их как визуальные стимуляторы, зрительную опору. На страницах периодических изданий печатаются фотографии и рисунки, которые рассказывают о событиях, только что состоявшемся в стране или за ее пределами; исторические снимки раскрывают разнообразные стороны бытия. Значительная их часть помогает расширить горизонты культурной памяти, пополнить краеведческие, страноведческие знания.

Газеты и журналы часто печатают высокохудожественные произведения, выполненные в разных жанрах фотожурналистики, а также оригинальные графические работы, репродукции. Все это – наглядный иллюстративный материал, мимо которого не следует проходить. Фотоиллюстрации, представленные в разных жанрах, в большинстве случаев становятся для читателя «страноведческой настройкой» на восприятие актуальной информации, «визуальными стимуляторами» для развития речи.

Все фотоиллюстрации наделены замечательным качеством – документальностью. Актуальные и злободневные, они не только украшают страницу, но и отражают современную жизнь страны, ее историю, культуру. Они привлекательны также тем, что выполнены в разных жанрах изобразительного искусства. Работа с ними может вестись как с традиционными материалами зрительной наглядности.

На одном из первых занятий по материалам фотожурналистики можно семантизировать лексику: изображать - изобразить кого? что? где?; фотографировать - снимать; снимать - снять кого? где?; страница – полоса; столбец - колонка; фотоиллюстрация – фотография - снимок; корреспондент; фотокорреспондент; изображение; репортаж; фоторепортаж и др. (в соответствии с учебной потребностью).

В дальнейшем, для проведения тематического занятия, например, по теме «Фотоиллюстрация» (или «Иллюстрация в газете») внимание обращается на

изобразительные газетно-журнальные публикации. Предлагается определить, какие задачи решают периодические издания с помощью тех или других фотоиллюстраций. Обращается внимание на разножанровость произведений фотожурналистики.

На дальнейших занятиях фотоиллюстрации подбираются преподавателем и предлагаются учащимся соответственно учебно-воспитательной цели. Это может быть расширение лексического запаса на определенную тему, закрепление грамматической темы, задание на стимуляцию речи, информация для пополнения страноведческих знаний.

Для проведения тематического урока по материалам любой рубрики (то есть для активизации определенной темы), на занятии раздаются вырезки с фотоиллюстрациями из разных номеров газеты (газет), объединенные конкретной темой (например, «Образование», «Здравоохранение», «Спорт», «Отдых» и др. – в зависимости от того, что изучается по программе).

Занятие с использованием фотоиллюстраций может проводиться в зависимости от потребностей активизации той или иной страноведческой темы. С их помощью удобно семантизировать лексику, тренировать грамматические формы и т.п.

Обязательным условием эффективности занятий с привлечением прессфотографий есть их соответствие грамматическим и лексическим темам основного учебника. Тогда на занятиях, с одной стороны, реализуется учебная цель и активизируется лексика, отрабатываются грамматические конструкции и т.п., а с другой – достигается коммуникативная цель: расширяется круг естественного материала, используемого в качестве дидактического, на усваиваемом языке.

После комментария преподавателя, который систематизирует знания студентов по данной теме, семантизируется новая лексика, ключевая для общения на конкретную тему и которая, возможно, даже не входит в лексический минимум учебника на данном этапе изучения языка. Не обращая внимания на незнакомые слова в текстовке (текст возле фотографии), студенты отвечают на вопросы, которые могут быть записаны на карточках или на доске. Вопросы у всех одинаковые, однако, фотоиллюстрации разные.

Поскольку предложенный наглядный материал тематически объединен, то и ответы учеников, имея одно тематическое ядро, не повторяются.

Приведем описание тематического урока с привлечением прессфотографий, который можно проводить уже на начальном этапе обучения языку.

Учащимся раздаются карточки с вырезками фотоиллюстраций из последних номеров газет. Вырезки разные, тем не менее, они должны быть объединены определенной темой. Ведется необходимая подготовительная лексико-тематическая работа; толкуются значения новых ключевых слов и понятий и т.п. Далее учащимся предлагается ответить на вопросы, которые не представляют трудности на этом этапе изучения языка: Откуда эта информация?

О каких предприятиях (учреждениях) идет речь в подписи возле фотографии (текстовке)? Кого/ что вы видите на снимках? Что вы можете сказать про этих людей (ли изображенные предметы)?

После такой беседы, когда сняты основные трудности, учащимся предлагается передать содержание фотоиллюстрации. Конечно, этот пересказ на начальном этапе очень упрощенный, но он приучает к мышлению на изучаемом языке, к говорению на этом языке, к монологическому высказыванию.

На начальном этапе обучения языку взрослых учащихся значительное стимулирующее влияние на речь оказывает работа по фотоиллюстрациям из их стран.

Как показывает опыт, при обучении языку и развитии речи газетно-журнальные изобразительные средства можно успешно использовать для активизации учебного процесса, поскольку фотоиллюстрации из периодических изданий дополняют сведения на ту или иную тему, дают широкую возможность выбора ситуаций, материала и т.п.

Такая методика работы с привлечением прессфотографий (в рамках нового лингвометодического ответвления прессоидидактики) дает возможность разнообразить занятие, расширить лексический запас учащихся, отработать правильность употребления лексических единиц, грамматических форм, синтаксических конструкций. Использование визуальных опор (изображение на снимке, текстовки, дополнительных вопросов) на начальном этапе изучения языка содействует психологическому комфорту, а также помогает отработать произношение и интонацию.

Интересную работу, например, можно провести на занятии с периодикой на тему «Человек. Портрет. Характер». Предлагается по характерам людей разного возраста рассказать о жизненном пути старика, используя глаголы в прошедшем времени; описать его внешность, одежду и т.п. Разговор о судьбе молодого человека может вестись с использованием форм глаголов будущего времени: учащиеся должны спрогнозировать будущее человека на снимке. Можно дать задание придумать биографию и рассказать историю героя фотоиллюстрации, употребляя глаголы в настоящем времени.

Такая работа содействует формированию навыков монологического высказывания.

Для развития навыков монологической речи можно работать парами или «тройками»: студенты, опрашивая друг друга, ведут беседу в форме диалогов на определенную тему, уточняют детали, объясняют изображенное на «своей» фотографии.

При работе над темой, например, «Времена года», можно предложить пейзажные фотографии с тем, чтобы студенты передали их содержание, используя: глаголы в настоящем, будущем или прошедшем времени, прилагательные с префиксами и т.п.: продуцируется текст-монолог, ориентированный на отработку определенной грамматической темы.

Грамматическая задача может быть и другой – в зависимости от конкретной темы основного учебника, которая изучается по программе.

С целью тренировки грамматической темы (например, «Времена глагола») и развития речи можно предложить фотографии, выполненные в разных жанрах прессфотографии: портрет (воспроизведенные лица людей разного возраста: ребенок, подросток, зрелый человек, старый человек), пейзаж (времена года), репортаж (рабочий день, отдых, увлечение и пр.).

Каждое типичное задание-модель может состоять из двух частей: константной и вариативной. Константная часть – это упражнения двух типов: «журналистские» и лексико-тематические. Вариативная часть зависит от жанра фотоизображения (условно их разделяем на «портретные», «пейзажные», «сюжетные (репортерские)» и содержит задания лексические, грамматические, речевые, выполняемые как в устной, так и в письменной форме.

Выполнение двух частей упражнений в линейной последовательности – это монологическое высказывание по определенному плану, что может быть подготовлено учащимися дома. К тому же константные задания направлены преимущественно на развитие устной речи и накопления лексики определенной тематики, а вариативные могут служить развитию речи – как устной, так и письменной.

Использование заданий-моделей с произведениями прессфотографии в разных жанрах эффективно на начальном этапе работы по материалам средств массовой информации.

Проиллюстрируем модели заданий на примерах.

Задание А.

- Внимательно рассмотрите снимки (предлагаются фотоиллюстрации). Скажите, что объединяет их.

- Найдите в словаре слова и словосочетания, которые вам необходимы для передачи содержания представленных фотоиллюстраций. Запишите их.

Вариант I (сюжетные иллюстрации).

- Расскажите, как проводят свое свободное время герои представленных фотоиллюстраций. Используйте глаголы в форме настоящего (прошедшего, будущего) времени.

- Выберите две-три фотографии и составьте (запишите) рассказ на тему «Мои увлечения» («Наше свободное время»).

Вариант II (сюжетные иллюстрации).

- Представьте, что вы – фоторепортер. Подготовьтесь к рассказу «Мой рабочий день».

- Остановитесь подробнее на кадре, который вам понравился более всего. Опишите изображенное и объясните, почему вы выбрали для рассказа этот снимок.

- Запишите свой «репортерский» рассказ по представленным фоторепортажам (репортажу). Используйте глаголы в форме настоящего (будущего, прошедшего – по указанию преподавателя) времени.

Вариант III (портретные иллюстрации).

- Посмотрите на эти портреты. Что вы можете сказать о сегодняшней жизни героев (героинь) фотопортретов? В рассказе используйте (указывается конкретная грамматическая задача).

- Спрогнозируйте будущее девочки, изображенной на фотографии. В рассказе используйте глаголы в будущем времени.

- Расскажите историю жизни женщины, изображенной на фотографии. Используйте (указывается конкретная грамматическая задача).

- Расскажите историю жизни старушки, изображенной на фотографии. Используйте (указывается конкретная грамматическая задача, например, «Используйте глаголы в форме прошедшего времени»).

- Обратите внимание, что первое и третье (например) фото – репортерские, выполненные фотожурналистом, принадлежат к прессфотографии. Второе фото выполнено в жанре портрета художественной фотографии. Согласны ли вы с этим утверждением? Да? Нет? Докажите. (Предложенные фотографии должны отвечать конкретным заданиям).

- Сравните фотопортреты и портреты, выполненные мастерами живописи. Прокомментируйте общее и отличное.

Такие занятия не только стимулируют речь и содействуют текстообразованию в определенных формах, но и привлекают интерес студентов к материалам периодических изданий на изучаемом языке, знакомят их с разными периодическими изданиями, являющимися уникальными объектами национальной культуры. Представляют интерес и персоналии авторов фотолетописи современности – фотожурналистов, работающих в различных жанрах и воссоздающих образ эпохи, и особенности работы мастеров фотожурналистики и изобразительного искусства, что в значительной мере служит расширению культурной памяти учащихся при изучении нового языка с опорой на страноведческие реалии.

P.S. Описанная методика вполне приемлема для работы с интернет-материалами, однако автор сознательно обращает внимание коллег на методику работы с традиционными печатными медиа.

Литература

IV Международный симпозиум по лингвострановедению. М., 1994.

Онкович Г.В. Засоби масової інформації у формуванні образно-емоційної культурної пам'яті // Лінгводидактика слов'янських мов як феномен культури / Редкол. Н.Ф.Зайченко та ін. К.: ІСДО, 1990. С.170-175.

Онкович Г.В. Прессодидактика и прессолингвистика в формировании личности учителя-лингвиста // Русский язык и литература в современном диалоге культур: УШ Международный Конгресс МАПРЯЛ. Регенсбург, 1994. С.194–195.

Онкович Г.В. Прессодидактика и прессолингводидактика – новые лингводидактические ответвления // Русский язык, литература и культура на рубеже веков: X Международный конгресс МАПРЯЛ. Братислава, 1999. С.76-77.

Онкович Г.В. Читаймо газету разом! Прессодидактика: Учебное пособие. К.: ІСДО, 1993.

Практика медиаобразования

Abstract

Dr. Irina Chelysheva

Autobiographical analysis of audiovisual media texts in the classroom in the student audience (for example, films and telemagazines on school and youth themes)

Autobiographical analysis - the comparison of their life experiences (events of personal life, actions of his character in different situations) with the life experiences of characters from media texts. This analytical approach is based on the associative memory of the person (the effect of "flash memory") and helps the audience to critically understand the impact of media culture on the development of human personality, and promotes media competence [Fedorov, 2007, p.289]. That is the mechanism by which audiovisual media texts, which contains some autobiographical similarities with the viewer/reader, similar to the following: a comparison of audience experience with the developments in movies, TV shows, etc. gives the analysis of media texts personal sense, and increased audience attention to the analytical work on the audiovisual media texts facilitates identification with the characters.

Автобиографический (личностный) анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на примере фильмов и телевизионных журналов школьной и молодежной тематики)

*И.В. Челышева,
кандидат педагогических наук,
доцент*

Автобиографический (личностный) анализ (Autobiographical Analysis) – «сопоставление своего жизненного опыта (событий личной жизни, проявлений своего характера в различных ситуациях) с жизненным опытом персонажей медиатекстов. Данный аналитический подход опирается на ассоциативную память человека (эффект «вспышек памяти») и помогает аудитории критически понять влияние медиакультуры на развитие личности человека, способствует развитию медиакомпетентности» [Федоров, 2007, с.289]. То есть механизм воздействия аудиовизуального медиатекста, который содержит определенные автобиографические сходства со зрителем/читателем, примерно следующий: сопоставление жизненного опыта аудитории с событиями, происходящими в фильме, телепередаче и т.д. придает анализу медиатекста личностный смысл, а активизации внимания аудитории к

аналитической работе над аудиовизуальным медиатекстом способствует идентификация с персонажами («такими, как я сам»).

Вместе с тем, «учитывая, что восполнение человеком недостающих ему в реальной жизни чувств и переживаний абсолютно закономерно, автобиографический анализ на медиаобразовательных занятиях связан также с терапевтическим эффектом и феноменом компенсации [Федоров, 2007, с. 289].

Автобиографический (личностный) анализ аудиовизуальных медиатекстов анализа возможен на примере фильмов и телевизионных журналов школьной тематики. Этот выбор был обусловлен тем, что студенты еще совсем недавно были школьниками, и впечатления от различных событий и ситуаций, в которые они попадали в школьном возрасте, еще достаточно свежи в их памяти.

Вторая существенно важная причина выбора аудиовизуальных произведений медиакультуры на темы школьной жизни - профессиональная направленность медиаобразовательных занятий. От того, насколько компетентно будущие педагоги, которым предстоит через несколько лет работать в образовательных учреждениях различного типа, смогут разобраться в сложных перипетиях взаимоотношений школьников, особенностях их характеров и чувств, во многом будет зависеть успешность всего учебно-воспитательного процесса.

Автобиографический (личностный) анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории включает различные творческие задания, «активизирующие критическое и творческое мышление студентов, способствующие развитию медиакомпетентности» [Федоров, 2007, с.289].

Цикл литературно-имитационных творческих заданий для автобиографического анализа медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории основан на изучении и творческом освоении студентами основных ключевых понятий медиаобразования.

Например, опора на понятие *Медийные агентства (media agencies)* помогает студентам представить себя в роли сотрудника медийного агентства, занимающегося выпуском аудиовизуальных медиатекстов школьной тематики и составить подробный план своей гипотетической рабочей день в этом качестве. А изучение понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)* – подготовить сценарные этюды на тему того, как они вели себя, будучи школьниками, попадая в комедийные, драматические, детективные и иные жанровые ситуации.

В результате выполнения данного задания студенты имеют возможность не просто вспомнить ситуации, случаи из своей жизни, которые происходили с ними в школе, но и использовать этот материал для последующего медийного творчества, например, съемки небольшого фильма, телепередачи и т.д. Кроме того, «проживание» подобных эпизодов в комедийном, драматическом, детективном ключе, позволяет аудитории по-новому взглянуть на себя уже с взрослой позиции, проанализировать ход и результат того или иного события.

Приведем примеры некоторых работ студентов:

Виктория М. выбрала для сценарного автобиографического этюда комедийный жанр: «Одна школьница решила не ходить несколько дней в школу. Идеальный вариант сделать это, не навлекая на себя неприятностей – сказать больно».

С утра девочка стала жаловаться маме на головную боль, слабость, боли в горле. Но мама, которой не впервой было слышать такие истории от дочери, наотрез отказалась выслушать жалобы и настаивала на том, чтобы нерадивая ученица шла на занятия. Тогда девочка пошла на хитрость и решила по-настоящему простудиться. Она открыла форточку и, несмотря на то, что на улице был сильный мороз, стала изо всех сил вдыхать холодный воздух.

В это время мимо дома, где жила девочка, шла учительница. Увидев странное зрелище, она решила узнать, в чем дело. Позвонив в дверь, учительница с удивлением узнала от мамы, что девочка очень плохо себя чувствует, и в школу, скорее всего, сегодня не придет.

Учительница вместе с мамой вошла в комнату, и все планы девочки рухнули. Мало того, что в школу пришлось идти, так еще и вправду заболело горло. Но теперь в болезнь девочки никто не верил».

Еще один сценарный этюд в жанре детектива подготовил студент Дмитрий К.: «Двое друзей – Егор и Денис, прогуливались по улице. Вдруг они увидели, что на земле валяется кошелек. Мальчики стали искать хозяина пропажи. Но как найти хозяина потерянной вещи в большом городе?»

Заглянув в кошелек, мальчики увели там рецепты. По адресу и фамилии, они разыскали хозяйку кошелька и возвратили ее пропажу».

Драматический сценарный этюд, основанный на фактах из собственной жизни, подготовил Павел Т.: «В школе учился тяжело больной мальчик. Его родители постоянно возили его в Москву на консультации, показывали крупным специалистам. Но здоровье мальчика не шло на поправку: ему требовалась очень дорогостоящая операция.

Школьники и учителя пытались оказать помощь больному, собирали деньги, по мере сил мальчику пытались помочь и соседи, друзья этой семьи. Но в результате нужной суммы так и не удалось собрать.

Родители обратились за помощью к предпринимателям, бизнесменам. Но результата им пришлось ждать очень долго: люди, к которым они обращались, ссылались то на занятость, то на временные трудности в бизнесе.

Но вот, наконец, нужную сумму удалось собрать. Вся семья готовилась к поездке в Москву, но накануне отъезда мальчика не стало».

Вот такие разные по характеру и глубине истории подготовили студенты.

Изучение понятия *Языки медиа (media languages)* позволяет предложить студентам следующее задание: представить себя в роли одного из медийных персонажей фильма школьной тематики, глазами которого «увидено» или «услышано» то или иное событие, и написать сценарные этюды на темы похожих событий, увиденных/услышанных на самом деле с учетом особенностей аудиовизуального языка «субъективного взгляда» (ракурс, крупность плана, детали, сила, тембр звука и т.д.).

В результате выполнения студентами были подготовлены такие сценарные этюды:

Анна Д. (этиюд от имени Лены Бессольцевой из кинофильма Р. Быкова «Чучело»):

«Звучит тревожная музыка.

Кадр 1 (общий план): школьники окружают Лену.

Кадр 2 - 6 (крупные планы): холодные, злые лица детей, которые выкрикивают Лене в лицо жестокие, безжалостные слова.

Кадр 7 (крупный план): Лена с бесстрашием смотрит на своих обидчиков, молча слушает их обвинения.

Кадр 8 (общий план): Дети в растерянности... Лена молчит, не защищается, не оправдывается. Она молча слушает несправедливые обвинения одноклассников».

Георгий И. (этюд от имени Джесса Аарона из фильма Г. Ксупо «Мост в Терабитию»):

«Кадр 1 (общий план): Вся семья Джесса собралась за завтраком.

Кадр 2 (средний план): Отец начинает разговор с Джессом о семейных проблемах.

Кадр 3 (крупный план): Джесс не ожидает, что отец совсем не понимает его. Его лицо выражает разочарование и уныние».

На примере изучения ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)* студентам могут быть предложены следующие виды заданий, направленных на автобиографический (личностный) анализ аудиовизуальных медиатекстов: составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа аудиовизуального медиатекста на школьную тему, представив себя на его месте («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»).

Представляем пример выполнения этого задания студентом Вадимом П.: *«Я – Денис из фильма «По секрету всему свету». Недавно со мной произошел такой случай. Мы с моим другом смастерили велосипед, покрасили его, накачали колеса и поехали кататься.*

На одной из улиц встретился нам один парень с собакой. Вид у него был очень озабоченный. Он рассказал нам, что у него тяжело больна бабушка, и ему срочно нужно купить ей лекарства.

Нам стало очень жаль и этого парнишку, и его бабушку. Мы отдали ему свой велосипед, чтобы он поехал на нем в аптеку. Как только парень отъехал за угол, собака ринулась за ним.

Мы очень долго ждали этого парня, но прошел час, другой, а его все не было. Мы стали переживать, не случилось ли чего с ним, ведь на улице такое движение, а он один на велосипеде, да еще и с собакой. Так мы и прождали его до самой темноты. До сих пор думаем, что с ним могло случиться?».

Еще одно творческое задание выполняется следующим образом: студентам нужно представить себя в роли персонажа того или иного медиатекста, но при этом изменить те или иные его компоненты (жанр, композиция, время, место действия медиатекста; возраст, национальность персонажа и т.д.), написать воображаемый монолог такого рода персонажа.

Представляем один из вариантов выполнения данного задания, подготовленного студенткой Светланой П.:

«Позвольте представиться, я – Алиса, героиня фильма «Гостя из будущего». Прошло уже 15 лет после моих приключений, описанных в фильме. Сейчас я взрослая, у меня есть своя семья. Только теперь я понимаю, как трудно воспитывать детей, когда вместе с нимиправляешься в межпланетное путешествие. Оказывается, они

совершенно не умеют себя вести в приличном межгалактическом обществе – бегают по планетам, шумят, хватают все, что им попадает под руку. Например, вчера схватили жителя с планеты Дункан, а у него рост всего 20 сантиметров. Они так играли с ним, что чуть не замучили беднягу! Вот такие бывают трудности в семьях астронавтов».

Еще одно творческое задание позволяет студентам представить себя в роли неодушевленного предмета, животного, фигурирующего в выбранном фильме на школьную тему, изменив тем самым ракурс повествования в парадоксальную, фантастико-эксцентрическую сторону; написать воображаемый «внутренний монолог» такого рода персонажа.

Вот какой монолог составил студент Денис П., представив себя в роли мотоцикла из фильма «Директор»:

«Чего только мне не пришлось перенести за последнее время! Мой хозяин стал директором школы, и я каждый день подвергаюсь страшным опасностям. То меня измажут краской, то проткнут шины... Ну и район! Сплошные бандиты и преступники! Но я надеюсь, что мой хозяин не даст меня в обиду».

Следующее творческое задание состояло в том, что студентам необходимо было описать самые забавные, мрачные, счастливые и наиболее невероятные случаи из своей жизни, придумать для них сценарные эскизы, которые могут быть положены в основу детского или молодежного фильма.

Студент Артур П. подготовил следующий сценарный эскиз: *«Один старшеклассник никак не мог достичь взаимопонимания со своими друзьями. Как бы он ни старался наладить общение с ними, ничего не получалось: многие его друзья смеивались над ним, давали обидные прозвища, часто обижали...»*

Однажды юноша шел из школы домой и вдруг увидел, что на его одноклассника напали хулиганы. Он пришел на помощь товарищу. С этого дня отношение одноклассников к юноше стало меняться к лучшему: к нему прислушивались, стали с большим уважением отзываться о нем».

Еще один вариант данного задания - используя те или иные черты своего характера и факты из своей жизни, студентам предлагается придумать образы новых медийных персонажей, их диалоги, испытания (физические, эмоциональные, моральные и пр.), с которыми эти медийные персонажи должны столкнуться.

К примеру, студент Евгения Д. подготовила это задание на материале художественного фильма «Все наоборот» (Россия, 1982). Ее версия развития событий фильма была следующей: *«Главные герои фильма – старшеклассники, решили пожениться и сообщили об этом родителям».*

Реакция родителей была резко отрицательной. Между ними состоялся следующий разговор:

«Мама»: Как вы собираетесь жить? Образования, профессии и жилья у вас нет. А если у вас в ближайшем будущем будут дети? Чему вы их сможете научить?

«Андрей»: Я могу бросить школу и пойти работать. А жить мы собираемся отдельно, будем снимать квартиру».

«Отец»: Хорошенькое дело! В наше время главное - иметь высшее образование, быть высококлассным специалистом. А что можешь ты? На что ты рассчитываешь?»

«Андрей»: Я думал, что вы будете помогать нам. А если нет, тогда я не знаю, что делать дальше... Может быть, тогда Оля поработает где-нибудь?».

Изучая понятие *Медийная аудитория (media audiences)* студенческой группе было дано задание составить монологи представителей аудитории с похожим типом медиавосприятия, но разного возраста и социального статуса по поводу выхода фильмов школьной и молодежной тематики. Вот какой монолог был составлен Вячеславом Ж. от имени главного инженера крупного завода:

«Фильмы про молодежь – сплошная выдумка. Какой фильм не посмотришь, понимаешь, что это буйная фантазия режиссера. Истории какие-то искусственные, персонажи невыразительные. К тому же, возникает вопрос: а были ли молодыми сами создатели картины? Такое впечатление, что нет. Сплошная морализация! Разве молодежи это нужно? На мой взгляд, лучше бы такие фильмы ориентировали юношей и девушек на выбор определенной профессии, а не на пустую болтовню.

Есть, конечно, хорошие, интересные фильмы, но их очень мало. А сериалы, которые показывают по ТВ якобы для молодежи, вообще смотреть невозможно».

Затем студенты приступают к выполнению **цикла театрализованно-ролевых творческих заданий** для автобиографического анализа аудиовизуальных медиатекстов. Основой данного этапа занятий также становятся ключевые понятия медиаобразования.

Например, понятие *Медийные агентства (media agencies)* рассматривается в ходе выполнения следующего задания: студентам предлагается подготовить театрализованные этюды, в которых раскрываются разнообразные варианты гипотетических действий в роли сотрудника медийного агентства. Это задание выполняется в творческих группах. После подготовительного этапа каждая группа представляет свой этюд, и на конкурсной основе в процессе обсуждения выбираются лучшие работы.

Представляем небольшой фрагмент работы «агентства», специализирующегося на создании детских юмористических телевизионных журналов:

«Идет обсуждение нового сюжета для детского юмористического тележурнала.

- Господа! У нас из года в год возникает проблема, связанная с выбором сюжета. Меняется время, на дворе – XXI век, а у нас в сюжетах нет никакой новизны. У кого будут предложения?

- Я считаю, что нужно активнее использовать в сюжете новые информационные технологии, Интернет, телекоммуникацию. Например, можно придумать сюжет про юных геймеров, сетевиков, пользователей Интернет. Эта тема очень актуальна для нынешних школьников.

- Хорошее предложение! Какие еще темы могут показаться интересными для молодого поколения?

- Мне кажется, что нужно больше готовить сюжетов о неформальных объединениях. Эта тема – очень серьезная, но можно ее представить в юмористическом ключе так, что детям со стороны будут видны не только плюсы таких объединений, но и их негативные последствия».

Как можно заметить, в данном этюде студентами затрагиваются некоторые серьезные проблемы, характерные для современных школьников – интернет-

зависимости и неформальных объединений. В процессе создания подобных диалогов будущие педагоги высказывают свое мнение о данных проблемах и предлагают варианты их решения.

Ключевое понятие *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)* рассматривалось на медиаобразовательном занятии таким образом: студенты в микрогруппах готовили театрализованные этюды, где раскрывались разнообразные варианты воздействия аудиовизуальных медиатекстов (на школьную тему) на аудиторию различного возраста и социального статуса. К примеру, одна из групп подготовила этюд под названием «Реакция зала».

Суть данного этюда заключается в следующем: в зрительном зале «кинотеатра» сидит весьма разношерстная публика: пенсионер, начальник отдела образования, интеллигентная дама, школьник.

Зрителям показывают фрагменты детских фильмов на школьную тему разных жанров – фантастику, детектив, комедию, драму и т.д. Реакция на показ фрагментов у зрителей очень разная. «Школьнику», например, больше всего нравятся фрагменты комедийного жанра, а «начальник отдела образования» живо реагирует на драматические эпизоды. «Интеллигентная дама» с пренебрежением относится к демонстрации «легких» жанров, но и большим вниманием смотрит фильмы исторической тематики.

Таким образом, студенты, выполняя данное задание в оригинальной форме, показали различные уровни восприятия и жанровые предпочтения различных категорий фильмов.

Аналогично выполняется задание по изучению ключевого понятия *Медийные технологии (media technologies)*: в студенческой группе выполняется подготовка пантомим на тему влияния телевизионных, компьютерных технологий на различные группы зрительской (пользовательской) аудитории.

В процессе медиаобразовательных занятий, посвященных автобиографическому анализу аудиовизуальных медиатекстов на школьную и молодежную тему, студентами выполняется ряд театрализованных этюдов:

- при изучении ключевого понятия *Языки медиа (media languages)* студенты участвуют в подготовке театрализованного этюда на тему различных аудиовизуальных трактовок их поведения в той или иной реальной жизненной ситуации, связанной со школой или вузом;

- при изучении ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)* аудитория представляет театрализованный этюд на тему «пресс-конференции» с «российскими и зарубежными авторами» аудиовизуальных медиатекстов («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «продюсером» и др.) на школьную и молодежную тему. При этом «авторы» медиатекста при ответах на вопросы должны активно опираться на свой реальный жизненный опыт, события личной жизни. Также студентам может быть дано задание подготовить «юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа фильма школьной или молодежной тематики. Студенты, исполняющие роли «отрицательных персонажей» и «авторов», используют в репликах и речах собственный жизненный опыт, переосмысленные факты своей жизни и т.п.

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий для автобиографического анализа на материале фильмов школьной и молодежной тематики может быть проведен следующим образом. Изучение ключевого медиаобразовательного понятия *Медийные агентства (media agencies)* заключается в подготовке серии рисунков/комикса, в которых раскрываются разнообразные варианты гипотетических действий студентов в роли сотрудников медийного агентства. К примеру, Олег П. подготовил иллюстрации, в которых представил себя в роли продюсера детских фильмов школьной тематики. При подготовке творческого проекта «продюсер» изучает жизнь современных школьников: на рисунках изображено посещение школы, спортивного стадиона, где занимаются дети. После изучения продюсер занимается разработкой проекта (фильма): ищет спонсоров для съемки, подбирает наиболее подходящих, по его мнению, актеров на главные роли и т.д. Иными словами, в данной серии студент отслеживает весь ход творческого процесса создания детского фильма.

Довольно интересными были работы студентов при изучении понятия *Категории медиа/медиа-текстов (media/media text categories)*. Аудитории было предложено подготовить серию рисунков, в которых они изображают себя самого в виде персонажа медиатекста разных жанров на школьную или студенческую тему. Анализ работ студентов показал, что наиболее популярны герои зарубежных боевиков «Директор», «Няньки» и т.д. В своих рисунках, в большинстве случаев, студенты изображали себя в роли положительных (преимущественно, главных) героев. Среди отечественных фильмов студенческой аудиторией были выбраны телевизионные телесериалы «Студенты», «Папины дочки» и др. Опять-таки в большинстве работ студенты предпочитали изображать себя в роли главных положительных героев.

Не менее оригинальными оказались многие работы студентов при изучении ключевого понятия *Медийные технологии (media technologies)*. Анализ серии рисунков студентов на тему влияния на них телевидения, компьютера, интернета показал, что практически все студенты осознают неоднозначное влияние масс-медиа, вычлениют положительные и отрицательные стороны медийных технологий на человека. При этом значительная часть работ была посвящена негативному влиянию Интернета на здоровье и общение. Например, в работах многие студенты изображали себя в полной изоляции от реального человеческого общения, причем «стеной» между ними и другими людьми был компьютер. На некоторых рисунках изображались подслеповатые, скрюченные геймеры, которые, по всей видимости, слишком много времени проводили у мониторов и т.д.

Вместе с тем, в работах студентов нашли отражение и положительные стороны масс-медиа. К примеру, на многих рисунках студенты изображали себя в виртуальных путешествиях, в общении с далекими друзьями, в получении новой учебной информации и т.д. Таким образом, подготовка такого рода заданий позволяет студентам всесторонне изучить механизмы влияния и потенциал медиа, что, в свою очередь, способствует развитию критического мышления и медиакомпетентности.

Также на медиаобразовательных занятиях студенты могут принять участие в подготовке комиксов с различными визуальными трактовками их поведения в той или иной реальной жизненной ситуации, связанной со школьной или студенческой

жизнью. Или, к примеру, составить серию фотоснимков - кадров создания будущего «фильма» на тему: «Один день моей школьной/студенческой жизни» так, чтобы постороннему человеку были ясны их привычки и интересы.

Интересны результаты творческих работ студентов с опорой на ключевое понятие *Медийная аудитория (media audiences)*: они готовят серию рисунков на тему эмоциональных реакций представителей аудитории при просмотре фильмов школьной и студенческой тематики с разными типами медиавосприятия, но одинакового с авторами возраста и социального статуса. Многие рисунки, выполненные студентами, отличаются оригинальностью исполнения, чувство юмора сочетается с пониманием проблемы.

Цикл литературно-аналитических творческих заданий для автобиографического анализа медиатекстов на школьную и молодежную тему на занятиях в студенческой аудитории может включать множество вариантов их выполнения.

Например, работая над понятием *Медийные агентства (media agencies)*, студенты представляют себя в роли сотрудника медийного агентства, специализирующегося на выпуске фильмов для школьников и молодежи, который сделал крупное вложение в какой-либо рискованный проект. Это задание выполняется на основе своего жизненного опыта, связанного с ответственными финансовыми операциями.

Приведем пример выполнения данного задания Дианой К.: *«Я – директор частной киностудии. Очень часто мне приходится вкладывать деньги в создание фильмов и телесериалов для школьников. Признаю, что эти вложения не всегда бывают удачными. Например, недавно мне предложили вложить деньги в новый телевизионный сериал, обещая, что он будет интересным, займет одно из первых мест в рейтинге.*

Что же получилось в результате? Деньги вложены и потрачены, сериал получился, мягко говоря, неудачным, а о первом месте в рейтинге не приходится говорить вообще.

Как человек деловой, я провела анализ ситуации и выяснила свои основные ошибки. Во-первых, я недостаточно подробно ознакомилась с сюжетом будущего «шедевра». Во-вторых, на подготовительном этапе я не очень мало интересовалась ходом съемок, отбором актеров, идеями режиссера. И вот он – плачевный результат. В следующий раз обязательно учту свои ошибки!».

Следующее задание было связано с изучением ключевого понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)*. Студентам предстояло проанализировать, с какими ассоциациями («вспышками памяти») связаны у них те или иные жанры фильмов школьной или молодежной тематики. Оказалось, что у многих студентов возникают сходные ассоциации. Например, при показе боевиков студенты чаще всего вспоминают школьные «баталии», происходящие по любому поводу, а то и без него. Как правило, такие «баталии» очень быстро заканчиваются, и наступает полное примирение сторон, которые очень часто потом становятся лучшими друзьями.

Комедийные фильмы о школе вызывают бурные эмоции и пробуждают массу воспоминаний – о невыученных уроках, списанных у друга на «двойку» контрольных

работах, попытках ответить за кого-то из одноклассников малознакомому учителю и т.д. Каждый жанр аудиовизуальных медиатекстов вызывает определенные ассоциации у студентов, причем, когда это касается детских лет, проведенных в школе, как правило, эти ассоциации бывают положительными.

Изучение понятия *Медийные репрезентации (media representations)* заключается в анализе поведения конкретного медийного персонажа с учетом сравнения его характера и поступков с собственными. Приведем фрагменты некоторых работ студентов после просмотра фильма Р.Быкова «Чучело».

Людмила Б.: «Я, например, очень ценю, когда ко мне относятся хорошо, доверяют, а тем более, когда стремятся со мной дружить. Поэтому мне непонятно поведение Димы, его предательство, которое он совершил по отношению к Лене. Я понимаю, что на зло нельзя отвечать тем же, но все-таки считаю, что Диму простить очень трудно, практически невозможно».

Елена Т.: «Мне очень близок характер Лены. Когда я училась в школе, то тоже очень часто сталкивалась с предательством. Лена поступила как порядочный, добрый и честный человек».

Денис Ж.: «Когда я был школьником, меня в классе часто обижали из-за маленького роста. Мне до сих пор неприятно это вспоминать... Но в один прекрасный день я понял, что нужно что-то делать, чтобы изменить ситуацию. Я стал заниматься спортом и со временем мог дать отпор любому обидчику. Понимаю, что если бы в классе, где училась Лена, оказался, хотя бы один человек, который бы не побоялся толпы, может быть, эта история закончилась не так печально».

Изучение ключевого понятия *Медийная аудитория (media audiences)* может быть построено в нескольких вариантах. Например, студентам предлагается проанализировать лучшие/худшие субъективные (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) установки и условия восприятия фильмов школьной или молодежной тематики.

Еще один вариант - составить список из пяти лучших, по мнению студентов, фильмов, рассказывающих о школьных и молодежных проблемах в порядке возрастания оценки; описать критерии оценки этих медиатекстов; обосновать выбор именно этих критериев.

В качестве основных критериев оценки фильмов, студенткой Кариной Ю. были выбраны: актуальность темы для современного молодого поколения; качество актерских работ; воплощение авторской идеи фильма.

В соответствии с выделенными критериями ею был составлен следующий рейтинг российских фильмов и сериалов школьной и молодежной тематики (в порядке возрастания оценки): 1) «Студенты»; 2) «Все наоборот»; 3) «Школьный вальс»; 4) «Вам и не снилось»; 5) «Чучело».

Можно заметить, что большинство фильмов, названных студенткой, вышли на экраны достаточно давно, однако до настоящего времени не утратили своей актуальности. В самом деле, темы нравственности, искренней дружбы, любви, порядочности относятся к разряду «вечных тем» в литературе, искусстве, кино ...

В процессе осуществления автобиографического анализа фильмов школьной и молодежной тематики, студентам могут быть предложены следующие **вопросы:**

Какие действия вы будете предпринимать, если станете главным продюсером в солидном медийном агентстве, занимающемся созданием фильмов для детей и юношества, если почувствуете, что предлагаемые вам проекты грозят фирме убытками?

Какие жанры фильмов школьной и молодежной тематики способствуют большей идентификации личности с медийными персонажами?

Какое влияние оказали на вас художественные фильмы о школьниках и молодежи? Почему? Оказывают ли эти фильмы на вас такое же влияние, как раньше?

Почему определенные предметы в фильме (включая одежду персонажей, декорации и т.д.) изображены именно так? Что говорят нам эти предметы о персонажах, об их образе жизни, об их отношении друг к другу?

Какое значение для развития действия имеют диалоги, язык персонажей?

Какие предметы вашего быта, любимые жаргонные словечки могли бы рассказать что-либо о вашем образе жизни? Почему?

Можете ли вы вспомнить эпизоды молодежного фильма, где события рассказаны/увидены глазами того или иного персонажа? Есть ли в таких эпизодах моменты, когда предлагаемая точка зрения помогает создать ощущение опасности или неожиданности? Приходилось ли вам испытывать нечто подобное?

Кто является активным элементом действия в данном фильме школьной или молодежной тематики – мужской или женский персонаж? Какие поступки совершают эти персонажи? Смогли бы вы совершить такие же поступки? Почему (не)смогли бы?

Каковы причины действия тех или иных персонажей фильма? Приводят ли последствия этих отношений к определенному поведению персонажей? Свойственно ли вам такого рода поведение? Почему?

Говорят ли действия персонажа фильма о школьной жизни (в той или иной обстановке) о его характере? Характеризует ли обстановка людей, обычно живущих в ней? Если да, то как и почему? Соотносится ли это с вашим жизненным опытом?

В каких сценах и как именно раскрываются конфликты между персонажами в данном фильме о школьниках? Как бы вы поступили в таких конфликтных ситуациях?

Как персонажи данного фильма о студентах выражают свои взгляды на жизнь, идеи? Близки ли вам такого рода идеи и взгляды? Почему?

Каково ваше мнение о персонаже N.? Правильно ли он поступает? Могли ли бы вы поступить также как персонаж N. в той или иной ситуации?

Что заставляет вас сочувствовать одним героям фильмов о школе и осуждать других?

Могут ли измениться ваши симпатии к персонажам по ходу действия в сюжете фильма о современной молодежи? Связано ли это с особенностями вашего характера, темперамента, мировоззрения?

Какие качества, черты характера вы в идеале хотели бы обнаружить у героя/героини? Почему?

Следует ли финал фильма логике характеров персонажей и их мировоззрения? Если нет, то как должен был завершиться фильм с учетом характеров персонажей и их мировоззрения? Какой финал предпочли бы вы? Почему?

Какие ощущения вызвал у вас данный фильм? Если вы ничего не почувствовали, то почему? Если какая-нибудь работа пробудила в вас сильные

чувства, то как бы вы это объяснили? Почувствовали ли вы зависть, желание, тревогу, страх, отвращение, грусть или радость? Почему?

Подготовьте интервью по поводу телепрограммы любого канала и проинтервьюируйте самого себя. Ответьте на вопросы о наиболее интересных фильмах, адресованных школьной и студенческой аудитории: Почему для вас их интересно смотреть, а потом обсуждать? Какие фильмы или телесериалы о школе вам не нравятся, но вы их, несмотря на это, смотрите? Приходится ли вам смотреть такие фильмы не по собственному выбору, а только потому, скажем, что человек, с которым вы делите комнату, любит их смотреть?

Если бы вам предложили сделать выставку/фестиваль фильмов о школе, которые отражали бы ваши индивидуальные качества, какие бы вы выбрали? Почему именно эти фильмы?

Если бы вам предложили выбрать десять фильмов, которые могли бы рассказать о современных школьниках и студентах инопланетянам (или иностранцам), что бы вы выбрали? Почему именно эти фильмы?

Вас пригласили прочесть университетскую лекцию, посвященную медиакультуре России (или другой страны). Какие фильмы школьной или молодежной тематики вы могли бы подобрать для иллюстрации вашего выступления? Обоснуйте свой выбор.

Осуществление автобиографического (личностного) анализа аудиовизуальных медиатекстов представляется нам неотъемлемым аспектом развития критического мышления аудитории. Сопоставление событий, основных сюжетных линий, характеров персонажей со своим собственным жизненным опытом, анализ ситуаций с учетом личностной оценки дает студентам возможность доказать правомочность не только собственного мнения о фильме, телепередаче, сериале, но и раскрыть для себя новые стороны и грани жизненно важных явлений, жизненных установок, ценностей.

Литература

- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников // Инновации в образовании. 2006. № 4. С.175-228.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов // Педагогика. 2004. № 4. С.43-51.
- Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006. 206 с.

Практика медиаобразования

Abstract

Dr. Irina Chelysheva

Semiotic analysis of audiovisual media texts in the classroom in the student audience (for example, studying films of military themes)

Semiotic analysis (Semiological Analysis) - involves an analysis of the language of signs and symbols in media texts, the analysis is closely related to the iconographic analysis. Semiotic analysis of media texts for teaching purposes is based on semiotic theory of media education (Semiotic Approach, Le decodage des medias). Proponents of the semiotic theory of media education believe it is necessary to teach the audience to read media texts, which is a valued landmark complex. In the process of media education students' audience must learn to decode the text, not just a media information, but virtually any edits objects.

Семиотический анализ аудиовизуальных медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории (на примере изучения фильмов военной тематики)

*И.В. Челышева,
кандидат педагогических наук,
доцент*

Семиотический анализ (Semiological Analysis) – предполагает проведение анализа «языка знаков и символов в медиатекстах; данный анализ тесно связан с иконографическим анализом. Семиотический анализ медиатекста в учебных целях опирается на семиотическую теорию медиаобразования (Semiotic Approach, Le decodage des medias)» [Федоров, 2007, с. 318].

Сторонники семиотической теории медиаобразования (Л.С. Зазнобина, А.В. Спичкин, Н.А. Леготина, А.В. Шариков, А.В. Федоров, Л. Мастерман, К.Бэзэлгэт, Д. Букингам, А. Силверблэт, Э. Харт и др.) считают, что необходимо научить аудиторию «читать» медиатекст, представляющий собой многозначный знаковый комплекс (отсюда – и название теории). В процессе медиаобразования аудитория должна научиться расшифровывать (декодировать) текст, причем не только медийную информацию, но и практически любые тиражированные объекты.

Медиатекст, как и текст художественный, по образному выражению Ю.М.Лотмана способен «выдавать различным читателям различную информацию – каждому в меру его понимания ... именно ту, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен» [Лотман, 1970, с. 32].

Ю.М. Лотманом были выявлены сложные процессы социально-коммуникативной функции текста:

«1. Общение между адресантом и адресатом. Текст выполняет функцию сообщения, направленного от носителя информации к аудитории.

2. Общение между аудиторией и культурной традицией. Текст выполняет функцию коллективной культурной памяти. В качестве таковой он, с одной стороны, обнаруживает способность к непрерывному пополнению, а с другой, к актуализации одних аспектов вложенной в него информации и временному или полному забыванию других.

3. Общение читателя с самим собою. Текст — это особенно характерно для традиционных, древних, отличающихся высокой степенью каноничности текстов — актуализирует определенные стороны личности самого адресата. В ходе такого общения получателя информации с самим собою текст выступает в роли медиатора, помогающего перестройке личности читателя, изменению ее структурной самоориентации и степени ее связи с метакультурными конструкциями.

4. Общение читателя с текстом. Проявляя интеллектуальные свойства, высокоорганизованный текст перестает быть лишь посредником в акте коммуникации. Он становится равноправным собеседником, обладающим высокой степенью автономности. И для автора (адресанта), и для читателя (адресата) он может выступать как самостоятельное интеллектуальное образование, играющее активную и независимую роль в диалоге. В этом отношении древняя метафора «беседовать с книгой» оказывается исполненной глубокого смысла.

5. Общение между текстом и культурным контекстом. В данном случае текст выступает в коммуникативном акте не как сообщение, а в качестве его полноправного участника, субъекта — источника или получателя информации. Отношения текста к культурному контексту могут иметь метафорический характер, когда текст воспринимается как заменитель всего контекста, которому он в определенном отношении эквивалентен, или же метонимический, когда текст представляет контекст как некоторая часть — целое. Причем, поскольку культурный контекст — явление сложное и гетерогенное, один и тот же текст может вступать в разные отношения с его разными уровневными структурами. Наконец, тексты, как более стабильные и отграниченные образования, имеют тенденцию переходить из одного контекста в другой, как это обычно случается с относительно долговечными произведениями искусства: перемещаясь в другой культурный контекст, они ведут себя как информант, перемещенный в новую коммуникативную ситуацию, - актуализируют прежде скрытые аспекты своей кодирующей системы. Такое «перекодирование самого себя» в соответствии с ситуацией обнажает аналогию между знаковым поведением личности и текста. Таким образом, текст, с одной стороны, уподобляясь культурному макрокосму, становится значительнее самого себя и приобретает

черты модели культуры, а с другой, он имеет тенденцию осуществлять самостоятельное поведение, уподобляясь автономной личности» [Лотман, 1998, с. 204-205].

«Текст как целостная функциональная структура открыт для множества смыслов, существующих в системе социальных коммуникаций. Он предстает в единстве явных и неявных, невербализированных значений, буквальных и вторичных, скрытых смыслов» [Современные философские проблемы..., 2006, с.534]. Специфика медиасообщения (медiateкста) заключается в том, что он несет в себе «не только объективный факт, но и субъективное его воссоздание, в процессе которого запечатлеваются чувства художника-автора, его отношение к этому факту, оценка, истолкование. В окончательном образном обобщении этого факта перед нами открываются мировосприятие художника, его идеологические, философские, эстетические взгляды. Оценивая их, мы тем самым проверяем, уточняем, формируем свое отношение к миру, а порой в эмоционально-образной форме искусства заново открываем для себя окружающий мир» [Усов, 1980, с. 20-21].

Ю.М. Лотман писал: «многослойный и семиотически неоднородный текст, способный вступать в сложные отношения как с окружающим культурным контекстом, так и с читательской аудиторией, перестает быть элементарным сообщением, направленным от адресанта к адресату. Обнаруживая способность конденсировать информацию, он приобретает память. Одновременно он обнаруживает качество, которое Гераклит определил как «самовозрастающий логос». На такой стадии структурного усложнения текст обнаруживает свойства интеллектуального устройства: он не только передает вложенную в него извне информацию, но и трансформирует сообщения и вырабатывает новые» [Лотман, 1992, с. 131].

Умению ориентироваться в медиапространстве, находить необходимую информацию, развитию способности к полноценному восприятию, оценке медiateкстов, пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентативных систем, используемых медиа и посвящены медиаобразовательные занятия, основным материалом для которых стали фильмы военной тематики.

Семиотический анализ аудиовизуальных медiateкстов предполагает выполнение студентами литературно-аналитических, театрализовано-ролевых, изобразительно-имитационных творческих заданий, включающих анализ ключевых понятий медиаобразования: «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.

Цикл литературно-аналитических и литературно-имитационных творческих заданий, способствующих осуществлению семиотического анализа аудиовизуальных медiateкстов на занятиях в студенческой аудитории может

включать такие виды работы как: анализ логотипов медийных агентств, подготовка проекта технологии использования различных знаков и символов в фильмах военной тематики, написание аннотаций рекламных текстов к военным фильмам, декодирование различными типами аудитории знаков и символов в фильмах о войне и т.д.

Например, при изучении ключевого понятия *Медийные агентства (media agencies)*, студентам было дано задание провести семиотический анализ логотипов медийных агентств, выпускающих фильмы военной тематики. Дмитрий К. выбрал для анализа логотип одной немецкой киностудии, выпускавшей хроникальные фильмы в годы Великой отечественной войны: *«Я раньше не придавал особого значения логотипам, считал, что главное в фильме – содержание, а не картинки, которые показывают перед его началом. Но когда я в Интернете нашел логотип одной немецкой киностудии, работавшей в годы войны, он поразил меня. Зловещий знак свастики, который орел с хищным клювом держит в острых когтях - символ порабощения, зла. Свастика, как считают современные исследователи, несет в себе огромную отрицательную информационную нагрузку, а присутствие хищной птицы значительно усиливает эффект воздействия на публику. Даже если просто посмотреть на логотип, становится понятно, что в фильме будет насилие, смерть и страх».*

Опираясь на ключевое понятие *Категории медиа (media categories)*, студенты выполняли задание, в ходе которого проводили анализ фильмов военной темы на предмет наиболее часто встречающихся символов (визуальных и звуковых). Мы предложили аудитории составить рейтинг военных символов, которые встречаются в аудиовизуальных медиатекстах о войне. После обсуждения студентами была составлена таблица символов (от наиболее часто используемых – к наименее встречающимся). Ниже приводится небольшой фрагмент этой таблицы (таб. 1).

Таблица 1. Символы в фильмах военной тематики

Визуальные (видеоряд)	Аудиальные (звукоряд)
Разные виды оружия	Взрывы, бомбежки
Военная форма	Крики, стоны раненых
Знамена, флаги	Пулеметные и автоматные очереди
Поле боя	Сирены

В процессе составления рейтинга студенты отметили, что такие символы и знаки встречаются и в других жанрах аудиовизуальных медиатекстов: боевиках, триллерах, фильмах «ужасов» и др. Таким образом, выполняя данное задание, студенты имеют возможность сравнить символы, знаки и коды, используемые в фильмах разных жанров.

Работа над ключевым понятием *Медийные технологии (media technologies)* строится на проектной основе. Прежде чем мы перейдем к описанию конкретных работ студентов, позволим себе остановиться подробнее на создании медиаобразовательных проектов.

Проект – «дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств» [Чечель, 1998, с.12]. Метод проектов ориентирован на исследовательскую деятельность аудитории, направленную на применение ранее полученных знаний и получение новых сведений о медиа. Проектная деятельность позволяет студентам стать активными участниками медиаобразовательного процесса, способствует умению работать в коллективе. И.Чечель считает, что проективная деятельность способствует формированию «такого конструктивного критического мышления, которому трудно научить при обычной «урочной» системе. У учащихся вырабатывается свой собственный аналитический взгляд на информацию, и уже не действует заданная сверху оценочная схема: «Это - верно, а это – неверно» [Чечель, 1998, с. 12].

В процессе медиаобразования (в частности – при изучении медиатекстов различных видов и жанров) студенты получают новые знания, выходят на новый уровень понимания медиаинформации, знакомятся с различными областями ее применения, анализа, синтеза и т.д. Если рассматривать процесс школьного медиаобразования, то здесь эффективность проектных методик, по мнению А.В. Спичкина, обусловлена следующими факторами:

- проектные методики личностно-ориентированы, а именно развивающий аспект обучения является одним из ведущих в медиаобразовании;
- обучение в ходе реализации проекта самомотивируемо, что означает возрастание интереса и вовлеченности в работу по мере ее выполнения;
- наконец, в проектных методиках иерархия взаимоотношений «учитель - ученик» существенно отличается от традиционных методов обучения [Спичкин, 1999, с. 32].

Педагог в работе над проектом оказывает помощь в поиске информации, является одновременно и источником информации, и координатором работы учащихся. Его важной задачей становится поддержка и поощрение учащихся, активизация их творческой деятельности.

Это, как нам кажется, справедливы не только для школьного, но и вузовского медиаобразовательного процесса, направленного на развитие критического мышления аудитории. Например, с точки зрения семиотического анализа данные позиции включают осознание студентами, для какой аудитории будет готовиться тот или иной медиаматериал, какие цели он будет преследовать, какие основные приоритеты и идеи будут заложены в его основу, какие знаки, коды и символы можно использовать при его подготовке и т.д. Кроме того, осуществляя медиаобразовательную проективную деятельность, будущие педагоги имеют возможность на личном опыте ознакомиться с основными этапами осуществления проектной медиаобразовательной деятельности, выбрать для себя наиболее подходящие педагогические приемы для будущей работы.

Среди основных форм работы в данном контексте выделяются мозговой штурм, ролевая игра, решение эвристических и проблемных задач, дискуссия и т.п.

К примеру, студенты могут в дискуссионной форме попробовать определить, какие технологические приемы используются для передачи определенных символов в фильмах военной тематики. После совместного обсуждения, которое сопровождается обязательной аргументацией собственной позиции, студенты готовят групповые или индивидуальные проекты с описанием конкретной технологии, использованной в том или ином аудиовизуальном медиатексте. Основные разделы такого проекта могут быть следующей:

- информация о создателях фильма;
- описание и анализ основных символов, присутствующих в фильме;
- технологические приемы, применяемые создателями медиатекста для выделения этих символов в аудиовизуальном ряду (применение цветосветовых, шумовых, звуковых решений; спецэффектов; изменение ракурса, плана показа этих символов; частота появления того или иного символа на экране и т.д.);
- эффект применения технологических приемов (как эти приемы влияют на восприятие и понимание того или иного символа или знака).

Такая «пошаговая» методика позволяет студентам всесторонне рассмотреть скрытые от первоначального, поверхностного восприятия аспекты аудиовизуального медиатекста, глубже проникнуть в творческий процесс создания фильма.

Языки медиа (media language) изучаются в семиотическом контексте следующим образом: аудитории дается задание написать аннотацию или сценарий рекламы аудиовизуального медиатекста военной тематики с опорой на знаки и символы; предлагается прочитать небольшой отрывок из литературного произведения на военную тему (этот материал может быть взят и из журнала, газеты военной тематики) и попытаться определить, какие знаки и символы могут быть использованы при его экранизации.

Вот какие символические акценты расставил Георгий И. при документальной «экранизации» фрагмента репортажа военных действий на Кавказе: *«Главный символ войны - разрушение. Этот символ сопровождает весь эпизод: разрушены дома, жизнь и благополучие людей.*

Кадр № 1: разрушенный дом: вместо окон – черные дыры, вместо цветов и деревьев около дома – рытвины и обломки.

Кадр № 2: лицо женщины: потухшие, обреченные глаза, изможденное лицо.

Кадр № 3: улица города: вместо машин и пешеходов по улице едут танки и бронетранспортеры, строем шагают солдаты. Все дышит войной и разрушением».

Интересные задания можно предложить студентам в ходе изучения ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)*. К примеру, им дается задание представить свои варианты «улучшения качества» известных фильмов о войне и описать изменения, которые можно внести для усиления расстановки акцентов на символы и знаки в данном медиатексте.

Еще одно задание направлено на «раскодирование» репрезентаций в художественных фильмов на военную тему, определение основных типажей («плохих парней», «простаков», «злодеев», «предателей» и т.д. Вот какую типологию персонажей фильма «Марш-бросок» (Россия, 2001) представил Евгений С. *«Саня – главный герой фильма, выступает в роли «Богатыря». Его основные символы - сила, храбрость, верность и надежность. «Простак» - Вовчик. Его «знаками» в фильме являются наивность, застенчивость, доброта. «Золушка» - сестра Вовчика, к которой после его смерти приезжает Саня. Ее «знаки» - скромность, незаметность, надежда».*

Показатели выполнения заданий представленного цикла - «умения декодировать медиатексты, читать и генерировать знаки и символы (в том числе – и выполняя творческие задания по замене отдельных компонентов медиатекста)» [Федоров, 2007, с. 323].

Семиотический анализ аудиовизуальных медиатекстов включает выполнение **цикла театрализованно-ролевых творческих заданий**. Эти задания также основаны на изучении ключевых понятий медиаобразования.

Изучение понятий *Категории медиа (media categories)* и *Язык медиа (media language)* проводится в форме пантомимы с использованием военной символики. Студенты при помощи нехитрых (изготовленных во время занятия) «знаков» - шевронов, пагонов и т.д. изображают сцены из фильмов на военную тему. Конечно, в условиях учебной аудитории это задание представляет некоторую трудность, но подключение фантазии помогает студентам справиться с этим заданием.

Изучение понятия *Медийные репрезентации (media representations)* может включать такое творческое задание как театрализованные этюды на тему «пресс-конференции» с авторами фильмов о войне. В этой «пресс-конференции» участвуют «актеры», «режиссеры», «операторы», «журналисты» и т.д. Понятно, что темой «конференции» становятся знаки и символы военных фильмов.

Приведем конкретный пример такой «пресс-конференции» на тему фильма «Форест Гамп» (США, 1994). В студии – режиссер «Р.Земекис», «Т.Хэнкс», «Г. Синиз».

«Журналист»: Ваш фильм очень символичен. Раскройте, пожалуйста, тайну хотя бы нескольких символов в Вашем фильме.

«Р. Земекис»: Пожалуйста, все эти символы можно заметить и понять, главное – захотеть это сделать. Вот, например, мама Фореста – символ

великой материнской любви, которая помогает странному мальчику вырасти и найти свое место в жизни.

«Журналист»: А что думает по этому поводу исполнитель главной роли?

«Т. Хэнкс»: «Очень сильным символом, я бы даже сказал «знаком» в фильме является движение. При этом герои бегут не от своих проблем, а наоборот, бег символизирует движение вперед. Мой герой, находясь в безвыходной ситуации, однажды побежал и вдруг понял, что в жизни все не так уж плохо, а его друг – инвалид войны тоже начал двигаться вперед, когда понял, что иначе его жизнь совершенно бессмысленна. Как бы ни банально это звучало, движение – это жизнь.

«Журналист»: Осталось послушать мнение «Лейтенанта Дэна»...

«Г. Синиз»: Мне кажется, что важный символ фильма – море. Оно символизирует бескрайний простор, который открывается перед человеком, если он найдет силы и поверит в себя, будет жить, несмотря на то, что они не такой как все».

Аналогичным образом на занятиях по семиотическому анализу фильмов определенной тематики можно организовать «встречу кинокритиков», обсуждающих семиотические коды какого-либо аудиовизуального медиатекста, или, скажем, (анти)рекламную компанию, посвященную определенным символам фильмов военной тематики и т.д.

Безусловно, данный цикл занятий требует серьезной предварительной подготовки, так как студенты должны распределить между собой роли, подготовить свои выступления, продумать костюмы. Однако эти трудности компенсируются огромным интересом, возникающим в аудитории как при подготовке, так и во время демонстрации своих театрализованных достижений.

Еще один важный положительный момент, который хочется особо подчеркнуть в поддержку этих заданий: к работе по подготовке можно и нужно привлекать всех без исключения студентов. Общеизвестно, что одна из главных трудностей многих будущих педагогов - боязнь публичного выступления. Эта боязнь культивируется у некоторых студентов годами во время обучения в школе, когда неуверенность в себе и робость ученика перерастает (не без помощи некоторых педагогов) в стойкое нежелание показать свои возможности и способности. Кстати сказать, символов и «кодов» в этих историях несколько не меньше, чем в медиатекстах.

И если такой студент в процессе театрализованного задания согласится исполнять для начала хотя бы маленькую, совсем незаметную роль, может быть, со временем, это поможет ему поверить в себя (как когда-то бег и любовь мамы помогли когда-то Форесту Гампу). Для этого, безусловно, нужна «ситуация успеха», очень хорошо известная, и так мало используемая в школах и вузах...

Однако вернемся от этих, не очень веселых размышлений в студенческую аудиторию и попытаемся рассмотреть цикл творческих заданий, направленных

на развитие у студенческой аудитории умения семиотического анализа на примере фильмов военной тематики.

С целью декодирования символов и «знаков» типичных персонажей и выражения их чувств, присутствующих в фильмах военной тематики, студентам предлагается заполнить таблицы 2 и 3. Приведем пример заполнения таблиц, выполненных группой студентов:

Таблица 2. Условные коды типичного выражения чувства в фильмах военной тематики

Условные коды персонажей в медиатексте	Аудиовизуальная характеристика проявления данных кодов в медиатексте	Список конкретных фильмов военной тематики, где можно обнаружить данные коды
Золушка	Женственное, миловидное лицо, хрупкая фигурка	«А зори здесь тихие ...», «Враги», «Благословите женщину», «Марш-бросок»
Богатырь/Супермен/Герой	Мужественное лицо, крепкое телосложение, мужественность	«Они сражались за Родину», «9 рота», «Штафбат», «Судьба человека», «12», «Апостол», «Спаси рядового Райна», «Рэмбо», «Война Харта»
Простак/Иванушка-дурачок	Наивное, простое лицо, чудаковатый вид, размашистые жесты	«Служили два товарища», «Они сражались за Родину», «Штрафбат», «Сволочи», «Марш-бросок»
Король/Царь/Властитель	Царственное выражение лица, сдержанность в мимике и жестах	«Враги», «Благословите женщину»,
Красавица и Чудовище	Красавица – миловидная, хрупкая, обаятельная, задумчивое выражение лица. Чудовище: грубоватое лицо, крепкое телосложение	«Жди меня», «Вечный зов», «Апостол»
Аутсайдер/Неудачник	Наивное лицо, несуразная фигура	«Спаси рядового Райна»,
Злодей или маньяк	Бегающие глаза, мелкие черты лица. Ничем не примечательное телосложение	«Афганский излом», «Штрафбат», «12», «Апостол», «Рэмбо», «Кровавый алмаз»
Вампир/Упырь	Зловещее выражение лица, тяжелый взгляд	«9 рота», «Афганский излом», «Штрафбат», «Апостол»
Шпион/Разведчик	Серьезное лицо, сдержанные мимика и жесты, обычное телосложение	«17 мгновений весны», «Штрафбат», «Апостол», «Война Харта»
Предатель	Чрезмерно угодливое выражение лица, бегающий взгляд. Часто обладает невысоким ростом, тщедушный	«Сволочи», «Штрафбат», «Благословите женщину», «Война Харта»
Жертва	Мученическое выражение лица, опущенные плечи	«Сволочи», «12», «Форест Гамп»

Таблица 3. Типичные визуальные изображения чувств в медиатекстах (на примере фильмов военной тематики)

Условные коды типичного визуального выражения чувств в медиатекстах	Аудиовизуальная характеристика проявления данных изображений в медиатекстах	Список конкретных фильмов военной тематики, где можно обнаружить данные коды
голод, жажда	изможденное, худое лицо, пересохшие губы	«Сволочи», «Штрафбат», «Апостол»,

пресыщенность, сытость	сонный вид, довольное выражение лица	«Кровавый алмаз», «Военно-полевой роман»
страх, ужас	широко раскрытые глаза, приподнятые брови, расширенные зрачки	«Сволочи», «Благословите женщину», «Штрафбат», «Апостол»,
радость, восторг	улыбающееся или смеющееся лицо, живые, искрящиеся глаза	«Благословите женщину», «Форест Гамп»
сексуальное влечение	глаза прикрыты, зрачки расширены	«Форест Гамп», «Военно-полевой роман»
сексуальная антипатия	брезгливое выражение лица	«Апостол», «Военно-полевой роман»
любовь	романтическое выражение лица, мечтательная улыбка	«Благословите женщину», «Форест Гамп»
ненависть	суженные зрачки, сжатые губы, агрессивная поза тела	«Сволочи», «9 рота», «Штрафбат», «Апостол», «Война Харта», «Ударная сила»

На следующем этапе занятий, посвященных семиотическому анализу фильмов военной тематики, мы провели **цикл проблемных обсуждений и рецензирование аудиовизуальных медиатекстов** на примере художественного фильма М.Можар «Враги» (Белоруссия, 2007).

Проблемные обсуждения аудиовизуальных медиатекстов, например, фильмов, посвященных военной теме, могут включать сопоставление и обсуждение рецензий, написанных студентами, с работами медиакритиков-профессионалов (статей, книг, эссе и т.д.). В процессе семиотического анализа студентам предлагается подготовить рефераты, посвященные семиотическому анализу военной темы в отечественном и зарубежном кинематографе. Цикл данных занятий также строится на основе устного коллективного обсуждения и рецензирования фильмов.

При проведении обсуждения мы исходили из того, что данные задания должны быть направлены «на тренировку звукозрительной памяти, на стимуляцию творческих способностей личности, на импровизацию, самостоятельность, культуру критического мышления, способность применять полученные знания в новых педагогических ситуациях и т.д.» [Федоров, 2007, с.328].

Первый этап занятий данного цикла был посвящен выявлению и рассмотрению «содержания эпизодов конкретного медиатекста, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности знаков и кодов произведения в целом» [Федоров, 2007, с.328].

С этой целью мы попросили студентов в небольших письменных рецензиях характеризовать наиболее яркие эпизоды фильма в семиотическом контексте. Приведем примеры некоторых работ студентов.

Александр З.: «Мне кажется, очень ярким эпизод фильма, где полицай Володя, сбежавший из плена и вернувшийся в родную деревню, пытается помочь своим односельчанам. Втайне ненавидевший фашистов, Володя пытается отвлечь их внимание, но не может пережить, когда его новые

«начальники» заставляют убить Варвару - соседку Володи. Основной символ этого эпизода – выражение его лица: потухший, обреченный взгляд, опущенные плечи, ссутулившаяся спина сломленного войной человека.

Есть в этом эпизоде и другой символ – крест, к которому привязывают Варвару перед расстрелом. Этот знак роднит судьбу простой русской женщины с общеизвестным библейским сюжетом».

Вадим П.: «Мне кажется, что очень символичен голос за кадром, сопровождающий весь фильм: это голос мальчика, убитого фашистами. Голос рассказывает зрителям о персонажах фильма, комментирует происходящие события. Я думаю, что этот чистый детский голос – символ бессмертия чистой детской души».

Елена С.: «Очень сильный эпизод фильма «Враги», в котором Наталья узнает о том, что ее сына можно спасти, если его «обменять» на другого мальчика. Главная героиня идет босиком по полю, видит перед собой детей, угощает их. Слышны детские голоса: «Возьмите меня за Гришку!», «Меня возьмите!». Эти возгласы отдаются болью в сердце Натальи. Но как можно спасти жизнь своего ребенка, отняв ее у чужого?»

Но она все-таки решается на этот страшный шаг. Снова - чистое поле, Наталья решительно идет к немецкой комендатуре, крепко держа за руку чужого сына. На ее лице – стремление идти на все до конца, только бы спасти ее единственного, оставшегося в живых, мальчика. Но вдруг ее останавливает крик: «Мама, змея!». В этот момент Наталья понимает, что не сможет убить своими руками ребенка и обманом спасти сына. В этой сцене очень много символов, которые передают мысль автора: и чистое поле, символизирующее долгую жизнь, и простая, напоминающая рубище одежда героев, и колокольный звон, символ веры...».

На следующем этапе занятия мы использовали коллективную форму обсуждения фильма. Студентам были предложены **проблемные вопросы и творческие задания**, способствующие пониманию знаков и кодов в данном фильме: их проявление в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственного ряда и т.д. Каждый вопрос предполагал развернутые, аргументированные ответы студенческой аудитории:

Какие знаки и символы отвечают главной теме фильма? Представьте их письменную характеристику.

Является ли название фильма «Враги» определенным знаком, символом? Что он символизирует? Какое название этому фильму придумали бы вы?

Как вы считаете, присутствуют ли в данном фильме знаки, которые объединяют этот фильм с другими жанрами киноискусства? Составьте небольшой контент-анализ кодов и символов данного фильма, сравнив с фильмами другой тематики.

Какие определяющие символы характеризуют главных и второстепенных персонажей фильма? Представьте символические устные портреты персонажей.

Какие символы предложили бы вы для показа ключевых эпизодов, если бы были его автором?

Каким образом символы, присутствующие в фильме, способствуют выражению его главной идеи?

Представьте характеристику аудиовизуальных символов в данном фильме.

Какую роль играет музыкальное сопровождение ключевых эпизодов? Можно ли назвать его символом? Что он символизирует в данном случае?

Подберите музыкальное сопровождение к одному из эпизодов. Чем обусловлен ваш выбор?

Какие знаки и коды использованы авторами фильма, чтобы отразить пространственно-временной ряд? Какие бы коды предложили вы?

Удалось ли авторам фильма заложить в нем воспитательный потенциал? Если да, то с помощью каких знаков и символов?

Можно ли смотреть этот фильм со школьниками? Если да, то с какой возрастной группой? Подготовьте краткий ход медиаобразовательного занятия для учащихся разного возраста: обозначьте его цели, задачи, основные этапы проведения и т.д.

Охарактеризуйте основные конфликты фильма с точки зрения семиотического анализа.

С кодами и символами какого известного фильма можно сравнить этот фильм? Подготовьте сравнительный анализ семиотических компонентов этих фильмов.

Как показывает практический опыт проведения медиаобразовательных занятий, объединение вопросов и творческих заданий на медиаматериале способствует активизации студенческой аудитории: студенты не просто отвечают на вопросы педагога, участвуют в дискуссиях и обсуждениях, но и учатся на практике применять полученные знания, связывать их с будущей педагогической деятельностью. Показатели успешности применения разнообразных форм и методов семиотического анализа – «умение осмысления семиотической многословности образного мира, как отдельных компонентов, так и произведения в целом» [Федоров, 2007, с. 329].

Также в процессе медиаобразовательного занятия, посвященного семиотическому анализу аудиовизуальных медиатекстов военной тематики, студенческой аудитории могут быть предложены следующие **вопросы** [см.: Федоров, 2007]:

Используют ли медийные агентства в своих логотипах «фирменные символы и коды? Если да, почему? Какие коды, обозначающие ту или иную медийную фирму, вы можете назвать?

Как условные коды и символы проявляются в различных видах аудиовизуальных медиатекстов, посвященных военной тематике?

Каковы воздействия на аудиторию тех или иных кодов и символов, связанных с темой войны?

Какие аудиовизуальные образы можно использовать, чтобы передать такие понятия как ужас, террор, секретный агент, любовь, ненависть в фильмах военной тематики?

Что означают изображения, звуки и слова в фильмах на тему войны и мира?

Какие ассоциации на уровне знаков и символов вызывает у вас реклама фильма военной тематики?

Могут ли одни и те же знаки и символы, используемые в фильмах о войне, по-разному восприниматься аудиторией? Почему? и т.д.

В целом, в процессе семиотического анализа аудиовизуальных медиатекстов различных видов и жанров (в данном случае – на примере фильмов военной тематики) в студенческой аудитории осуществляются разные формы и виды медиаобразовательной деятельности, направленной на развитие медиакомпетентности будущих педагогов, развития их творческого и интеллектуального потенциала.

Литература

Лотман Ю.М. Избранные статьи в 3-х т. Т.1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин: Александра, 1992.

Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Русская словесность. Антология. М., 1998.

Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., 1970.

Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук / Под ред. В.В. Миронова. М.: Гардарики, 2006. 639 с.

Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.

Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин, 1980. 125 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Челышева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006. 206 с.

Чечель И. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. 1998. № 3. С. 12-16.

Практика медиаобразования

Abstract

Dr. Stal Penzin

Cinema and Youth Audience

The screen, as we see, has always given and continues to pay close attention to the younger generation. The author reminds that media now is complex of the press, books, movies and Internet. But, Russian schools basically are still not involved in the real movement of film education. The movies - not just recreation and entertainment, this is virtual life with harsh lessons. Sooner or later we will think about themselves, about their purpose in this world, about society and the country in which we live, about relationships with others. Prince Bolkonsky pondered, "that there is life there is love." Films to look for answers. Do not deprive yourself of affordable fun and profit. Let the movie is a intellectual holiday that is always with us.

Кино и молодежь

*С.Н.Пензин,
кандидат искусствоведения,
доцент*

Основная часть зрителей современных кинотеатров и покупателей DVD-дисков – школьники, студенты и те, кому еще нет двадцати пяти. Помнят ли об этом кинематографисты? Чем радуют своих юных поклонников? Предлагаю совершить экскурсию в прошлое и настоящее экранного искусства, в его ближайшее будущее и проследить судьбу «фильма о молодых, фильма для молодых».

Начало

Потрясающе: в «синема» уже на старте – юные лица. Томас Эдисон в 1893 году снимает самую первую в мире кинокомедию: в дортуаре женского колледжа девицы в ночных рубашках колошматят друг друга подушками. А когда в спальню входит классная дама, одна из нарушительниц спокойствия прячется под кровать. Наставница ее оттуда выдворяет.

В первой программе братьев Люмьеров 1895 года – игровая «фильма» «Политый поливальщик». Сюжет из комикса: уса́тый садовник поливает цветы, а мальчишка-хулиган становится на шланг. Вода не течет. Садовник недоуменно рассматривает наконечник шланга: что случилось? В тот же момент ему в лицо бьет струя воды: мальчишка с ухмылкой поднял ногу. Садовник гонится за проказником...

Золотая классика «Великого немого» – документальный фильм Дзиги Вертова «Кино-Глаз». 1924 год, НЭП. Девиз Вертова – «жизнь врасплох». На экране – всевозможные бедствия и несчастья: беспризорники, воришка-кокаинист, больные туберкулезом (в то время чахотка была неизлечима), сумасшедшие в психиатрической больнице, валютчики, налетчики, «мокрое дело». Всему этому «дну жизни» противопоставлен пионерский отряд как символ «светлого будущего». Юные москвичи из пионерского лагеря с горном и барабаном шагают в гости к деревенским сверстникам, принимают участие в сельхозработах. Потом вместе с новыми друзьями – на речку. Все сбрасывают пионерскую форму и голышом плавают, прыгают с вышки. Титр: «Кино-Глаз показывает, как надо правильно прыгать». И следом прыжки в воду демонстрируют пловцы постарше. Причем также без плавков, – нравы были свободные.

«Кино-Глаз» – гимн трудному, но счастливому детству. Брат Д.Вертова - Борис Кауфман работал оператором во Франции и снял там один из самых печальных фильмов о школе – «Ноль за поведение». Режиссер Жан Виго посвятил фильм собственному детству, искалеченному взрослыми.

У создателя «Ноля за поведение» печальная судьба. Его отец испанский анархист погиб в тюрьме при загадочных обстоятельствах. Мальчик-сирота воспитывался вдали от матери в школе-интернате. Став взрослым, свои воспоминания о постоянных унижениях и чувстве одиночества в отрочестве Ж.Виго использовал при постановке автобиографической картины «Ноль за поведение». Директор школы там соглашается простить одного из учеников, но требует принести извинения за свой проступок. «Господин учитель, – отвечает мальчик, – я повторю: вы – дерьмо». А потом в дортуаре тот же ученик в окружении детей в ночных рубашках читает прокламацию: «Война объявлена. Долой надзирателей! Да здравствует бунт! Водрузим наше знамя на крыше колледжа. Завтра все с нами. Клянемся забросать старыми книгами, консервными банками, дырявыми башмаками всех, кто явится на праздник». Надо ли удивляться, что фильм был запрещен и вышел на экраны лишь после освобождения Франции в 1945 году. Сейчас на родине Люмьеров самая престижная премия за лучшее кинопроизведение года носит имя Жана Виго.

Наиболее яркое продолжение традиций «Ноля за поведение» – «400 ударов» Ф.Трюффо, которым стартовала французская «Новая волна». В фильме рассказано о школьнике Антуане Дуанеле, который страдает от равнодушия родителей, учителей, окружающего мира. Подумать только, какое беспросветное название: «400 ударов»! Предназначенных кому? Обыкновенному мальчугану, которому жить бы да радоваться. Мирное послевоенное время, Париж, папа с мамой, школа, друзья-приятели.... Но ведь «четыреста ударов». За что, почему?

Потом – уникальный случай в истории кино – режиссер снял взросление героя все с тем же юным Ж.-П.Лео. В короткометражке «Антуан и Колета»

Дуанель – семнадцатилетний юноша, в «Украденных поцелуях» он демобилизуется из армии и начинает работать, в «Семейном очаге» – женится, в «Ускользящей любви» разводится.

У нас о «трудных» подростках – первая отечественная звуковая «фильма» «Путевка в жизнь». Она вышла на экраны в 1931 году, но и сегодня смотрится с интересом и волнением. Впервые на экране показана беда общегосударственного масштаба – страдающее детство. Невиданный напор искренности выделяет «Путевку в жизнь» на фоне остальной откровенно лживой кинопродукции тридцатых годов. Фильм подкупает проблемой, которая актуальна и сейчас: массовая беспризорность. Причем предложено смелое ее решение: не наказание провинившихся подростков, а их перевоспитание. Им предоставлена привилегия, которой в то время напрочь были лишены взрослые: свобода выбора. Фильм имел грандиозный успех не только в нашей стране, но и за рубежом. Во Франции и Великобритании согласились издать «Педагогическую поэму» А.Макаренко только под названием «Путевка в жизнь». В 1932 году картина удостоена приза 1-го Международного кинофестиваля в Венеции. Ее постановщик Н. Экк в 1952 году приезжал в Воронеж, я сопровождал его во время выступлений о кино в клубах и Дворцах культуры. Именно на его лекции впервые увидел фрагменты из «Броненосца «Потемкина» и других наших киношедевров.

О проблемах взрослой молодежи двадцатых годов прошлого века – наши лучшие немые комедии «Закройщик из Торжка» (1925, реж. Я.Протазанов), «Папиросница из Моссельпрома» (1924, реж. Ю.Желябужский), «Девушка с коробкой» (1927, реж. Б.Барнет). Обратите внимание: в названиях указание на профессию молодых героев. Это не случайно: для молодых того времени главное – иметь постоянную работу, средства к существованию.

«Я к вам травую прорасту»...

Один из самых ярких фильмов о молодежи 1960-х – «Застава Ильича» М.Хуциева по сценарию поэта и кинематографиста, чье имя связано с воронежской землей, – Геннадия Шпаликова. Мой сокурсник поэт и краевед В.Кириченко в статье «Из семьи Переверткиных» делился итогами своих поисков: «Оказывается, Геннадий Шпаликов – сын Людмилы Никифоровны Переверткиной, последней из семьи Переверткиных, родившейся в 1918 году в Таловой... Конечно, Геннадий знал Таловую, где родилась его мать и погибли от рук белогвардейцев дедушка Никифор Степанович и тетя Мотя...».

Гена мечтал стать офицером, как погибший в войну отец. Но в Киевском суворовском училище на батальонных учениях повредил ногу. Был принят во ВГИК в сценарную мастерскую нашего земляка Е.Габриловича, который потом вспоминал: «В 1956 году во ВГИКе появился студент, сразу же очаровавший всех. Он был очень юн, всем приятен и мил обаянием, «суворовской» подтянутостью, доброжелательностью и явной талантливостью. Жизнь в ту пору была к нему необычайно нежна и приветлива. И он отвечал ей тем же».

Еще бы! По сценариям студента на киностудиях было запущено в производство пять фильмов молодежной тематики! «Трамвай в другие города» (реж. Ю.Файт) и «Звезда на пряжке» (реж. В.Туров) благополучно дошли до экрана. Дальше, как в античном театре, на арену выходит злой рок. Во время съемок фильма «Причал» один из двух режиссеров покончил с собой. Работа над картиной была навсегда остановлена. Геннадий тяжело переживал, хотя сам он вскоре прославился на весь мир.

Люди моего поколения помнят шумиху вокруг фильма «Застава Ильича». Картину и хвалебную статью о ней В.Некрасова подсунули Хрущеву. Тот разнес их в пух и прах, а заодно и всю молодую творческую интеллигенцию. М.Хуциева вынудили частично переснять фильм, изменить название на «Мне двадцать лет». В 1965 году на МКФ в Венеции новый вариант завоевал «Серебряного Льва». Правдивый фильм о молодых современниках мог бы открыть новое направление в отечественном кино, принципиально его изменить. Мог бы, но выпал из нашей тогдашней жизни. Когда он добрался до экранов, его время безвозвратно ушло, с «оттепелью» было покончено.

Мои сверстники должны помнить нашу тогдашнюю апатию, пассивность, покорность, склонность к самообману, готовность обольщаться пропагандистскими иллюзиями. Фильм рассказал о трех друзьях – Серее, Кольке Фомине и Славке (В.Попов, Н.Губенко, С.Любшин), создавших вокруг себя, в океане хаоса и чудовищной бессмыслицы, островок нормальных человеческих отношений. Они отважились на независимость суждений, когда от всех требовалось слепое послушание. Появление такого смелого фильма было чудом; он доказал, что новое поколение формируется не благодаря трескучему казенному воспитанию, а вопреки ему.

Излюбленный прием Шпаликова – показывать молодого или юного человека в переломный для него период. Вначале Сергей предстает несколько флегматичным. Даже секс подан как нечто обыденное (это в те-то времена!). Познакомился с девушкой, и та в первый же вечер привела к себе домой – ну и что? Эпизод запомнился первым снегом, которым любитесь Сергей из окна чужой квартиры рано поутру. Потом – встреча с Аней (М.Вертинская) – девушкой, которая выбивается из привычного с детства круга людей. И всё по-другому. Сергей начинает медленно меняться. Привычки не срабатывают, приходится до всего доходить своим умом. Стали хрестоматийной классикой вечер поэзии в Политехническом, разговор с отцом Ани о смысле жизни, знаменитый спор о картошке. На вечеринке один из гостей (в этой роли юный А.Тарковский) обвинит Сергея в квасном патриотизме. Сергей будет стоять на своем: «Я отношусь серьезно к революции, к песне «Интернационал», к тридцать седьмому году, к войне, к солдатам, и живым и погибшим, к тому, что почти у всех вот у нас нет отцов, и к картошке, которой мы спасались в голодное время...» Догадываюсь, что Сергей сомневался в собственной правоте, растерялся, был вынужден просить совета у тени убитого на фронте

отца. Как Гамилет. «Надо жить», – ответит отец-солдат. «Да. А как? Как?» «Сколько тебе лет?» – спросит отец. «Двадцать три». «А мне двадцать один. Как я могу тебе советовать?».

Виртуальная встреча сына с убитым на войне отцом и послужила причиной скандала. «Все знают, что даже животные не бросают своих детенышей, – завопил Хрущев. – Можно ли представить, чтобы отец не ответил на вопрос сына, как найти правильный путь в жизни? А сделано так неспроста. Детям хотят внушить, что их отцы не могут быть учителями в их жизни.... Молодежь сама без советов и помощи старших должна, по мнению постановщиков, решать, как ей жить. Но не слишком ли вы хватили через край?» [Сов.культура. 12.03.1963].

Невзирая на катастрофу с «Заставой Ильича», вундеркинд был нарасхват. По сценарию Шпаликова-студента Г.Данелия поставил одну из лучших наших молодежных комедий «Я шагаю по Москве» с юным Никитой Михалковым в главной роли, а В.Туров – один из самых любимых моих фильмов о трудном военном и послевоенном отрочестве «Я родом из детства». С молодым кинодраматургом сотрудничали Л.Шепитько («Ты и я»), С.Урусевский («Пой песню, поэт») и другие видные режиссеры.

Обратите внимание на сходство названий: «Я шагаю...», «Я родом...», «Ты и я», «Мне...». Г.Шпаликов стремился говорить о молодежных проблемах от первого лица. Смысл кино он видел не в занимательных историях, а в выражении собственных размышлений, ощущений. Он был поэтом, в фильмах звучали песни на его стихи. Г.Шпаликов работал в «поэтическом кино» и как режиссер, поставив в 1966 году по собственному сценарию «Долгую счастливую жизнь». Фильм – словно манифест нового молодежного кинематографа с его правдивостью и раскованностью драматического повествования, композиционной непринужденностью.

Воодушевленный блестящим стартом, Г.Шпаликов мечтал работать в авторском кинематографе. Он писал сценарий за сценарием. Но все отвергалось. «Оттепель» сменилась «заморозками». Г.Шпаликов приспособливаться не пожелал. Тридцать пять лет назад, когда ему только-только исполнилось тридцать семь, покончил с собой. То была невосполнимая потеря для отечественного кино, Геннадий это знал:

*«Я к вам травую прорасту,
Попробую к вам дотянуться,
Как почка тянется к листу
Вся в ожидании проснуться».*

«Вы были слишком богаты»

Современных фильмов о молодежи не счесть. На любой вкус: от заигрывания с «поколением X» и потакания укладу его жизни – до полного отрицания. Способно ли кино показывать «племя младое и незнакомое» не только таким, каково оно сегодня, но и каким может стать в ближайшем

будущем? Дело в том, что школа (средняя и высшая) остается надежным инструментом для передачи информации, т.е. знаний. А вот с воспитанием тинэйджеров, мягко говоря, сложнее. Педагоги не могут договориться ни о программе воспитательной работы, ни о ее методах. Да и результаты воспитания невозможно замерить, как знания, – с помощью зачетов или экзаменов. Неудивительно, что так заинтриговал меня новый немецкий фильм, в котором проблема вынесена в заголовок: «Воспитатели». В нем все наоборот: «отцы» и «дети» поменялись местами, последние пытаются воздействовать на старших, открыть им глаза на несовершенство современного мироустройства.

В.Шукшин, правдиво показавший не только городскую, но и сельскую молодежь, восторгался: «В городе додумались до простой гениальной мысли: «Все люди – братья». Два симпатичных парня в «Воспитателях» видят, что «братством» в их процветающей демократической стране не пахнет. Петер и Ян решают на свой страх и риск бороться с несправедливостью, «перевоспитывать» богатеньких соотечественников: «Ездим по городу и высматриваем пустые виллы. Мы проникаем туда. Но соль в том, что мы ничего не воруют. Мы только портим мебель. И оставляем записки: «Золотое время кончилось» или «Вы слишком богаты». Чтобы они не чувствовали себя дома в безопасности».

Наивность подобных поступков очевидна. Но режиссер Д.Брюль подчеркивает отказ какой-то части молодых немцев быть бездумными членами общества потребления. Их взгляды проясняет спор с представителем старшего поколения Харденбергом, которого друзья были вынуждены умыкнуть (потом, не причинив вреда, отпустили), т.к. тот случайно оказался свидетелем их «воспитательного мероприятия». Его заработок в год – 3,5 миллиона евро. «И тебя не мучает совесть? – допытываются ребята. – Зачем тебе столько денег? Чтобы скупать дорогие вещи, роскошные машины, виллы, яхты? Лишь бы все вокруг видели, что ты – хозяин жизни? Все, что у тебя есть, ты фактически украл у других». Харденберг защищается: «Я могу позволить себе больше, чем другие, потому что больше работал. Мне вовремя приходили нужные идеи. И к тому же не я один... Такой шанс был у многих, но они не воспользовались». Присоединившаяся к друзьям Юля перебивает: «Но ты мог бы облегчить жизнь другим». А Ян проясняет: «Это суть вашей системы – драть с людей три шкуры, чтобы у них не было времени задуматься». Их идейный противник не сдается: «Многое можно улучшить. Но в целом система останется прежней. В человеческой природе желание быть лучше других. В каждой группе почти сразу появляется лидер. Люди счастливы, когда могут покупать что-то новое».

Прервем этот спор, ибо свои аргументы обе стороны могут приводить до бесконечности. Главное, что нам показали молодых персонажей, способных размышлять. О справедливости, о том, возможно ли равенство... «О чем ты мечтала?» – спросит Ян у Юли. «Мне хотелось быть свободной, как птица», – ответит девушка. «Этого хочет каждый второй, но идет на компромиссы, – возражает юноша – Ты загляни к ним в квартиры, где они сидят в апатии возле

«ящичков». Зомби рассказывают им о счастье, которого у них нет». Молодые бунтари из «Воспитателей», невзирая на многие свои наивные поступки, зомбированию не поддадутся. Они хотят самостоятельно решать проблемы, перед которыми их сверстники пасуют и сдаются.

Отцы и дети

О кинематографе ближайшего будущего легко судить по программам последнего XXXI Московского международного кинофестиваля. Он был юбилейный, – отмечал свое пятидесятилетие (вначале проводился раз в два года). Раньше не менее трети фильмов, показанных в Москве, выпускалось на экраны. Теперь – увы – часто приходится лишь читать репортажи о фестивальных просмотрах и облизываться, как лисица на виноград в басне Крылова. Но нынче в приветствии фестивалю Министр культуры РФ А.Авдеев заверил: «Многие из фестивальных фильмов появятся в нашем прокате и обогатят наше знание о мире и о себе». А коли так, – посмотрим, как молодежная тематика отражена в мировом кинопроцессе.

Если судить по нынешнему Московскому фестивалю, каждый третий фильм в мире затрагивает жгучие проблемы подрастающего поколения. На первом месте среди них – семья и школа. С нетерпением ждем новую работу К.Муратовой «Мелодия для шарманки» о том, как оставшиеся после смерти матери сводные брат и сестра отправляются на поиски своих отцов в большой город. И, конечно, хочется увидеть «Белую ленту» австрийца М.Ханеке, которого помним по фильмам «Видео Бенни», «Забавные игры», «Пианистка». Действие новой его картины происходит в немецкой деревне в канун Первой мировой войны; в центре сюжета – подростки из хора и их родители.

Символично название фильма А.Кхана из Индии: «Дети как звезды на земле». В нем грустная история о восьмилетнем Ишане, которого родители и учителя относят к слабоумным бездарям. А тот просто больше всего на свете любит рисовать – рыб, котов, собак. Лишь учитель рисования в интернате понял, что мальчика отличает от остальных детей настоящий художественный дар.

Французский фильм с отчаянным названием «Либо умру, либо выживу» заставляет вспомнить ленты Ж.Виго и Ф.Трюффо. Главному герою 15 лет, родители развелись, подросток предпочел остаться с матерью. У него нет друзей, в новой школе он чувствует себя изгоем, а мать не знает, как помочь сыну.

Финские кинематографисты Ю.Таскинен и П.Саарио для картины «Сергей-целитель» пять лет вели кинонаблюдение за юношей Сергеем в карельской деревушке. Мы увидим, как постепенно он взрослеет, учится строить лодки, охотиться, соблюдать древние традиции.

Действие в венгерской картине «Выходка» (реж. П.Гардош) происходит в 1912 году в католической школе. Классный руководитель 7 класса отец Золтан переживает за судьбу брата, имевшего несчастье оказаться на борту «Титаника»

в его единственном рейсе. Над почувствовавшими запах свободы учениками начинает измываться молодой и амбициозный отец Вейгль. Он жестоко наказывает детей за самые, казалось бы, незначительные проступки.

Современная школа предстает и в шведском фильме «Добровольно-принудительно» (реж. Р.Остлунд). Подружки-одноклассницы спешат приобщиться к взрослой жизни, а молодой учитель пытается помочь одному из учеников, над которым издевается другой преподаватель.

Легко ли быть молодым?

В фильмах Н.Достала всегда отличающиеся от окружающих молодые люди (эдакие «белые вороны») попадают в необычные обстоятельства. Помните «Облако-рай», «Коля – перекасти поле», телесериал «Штрафбат»? В новой картине «Петя по дороге в царствие небесное» городской дурачок вообразил, что он милиционер, поборник справедливости и порядка, к тому же и инспектор ГАИ. А на дворе – роковой март 1953-го, когда почил бессмертный носитель невиданной власти...

Судя по программам Московского МКФ, одна из главных молодежных проблем – поиски работы, а заодно и смысла жизни. Марта, героиня итальянской картины «Вся жизнь впереди» (реж. П.Вирци) блестяще защитила диссертацию по философии и бросилась искать, где можно трудиться по специальности. Но все собеседования заканчиваются многообещающим «Мы вам позвоним...» Бесконечные споры о смысле жизни, дружбе и любви ведут закадычные друзья Дока и Бонза в фильме «Раки» (реж. И.Черкелов), А вскоре, клюнув на возможность заработать легкие деньги, становятся марионетками в борьбе двух криминальных авторитетов. В другой болгарской ленте «Портнихи» (реж. Л.Тодоров) три молоденькие швеи Дора, Елена и Катя приезжают в Софию, мечтая о карьере моделей. Но модельный бизнес требует быть не слишком щепетильными в вопросах морали. Елена и Дора отправляются работать в мясную лавку, а Кате «повезло»: она становится любовницей сутенера.

Проблемы «Война и молодежь» лучше бы не существовало. Но, к сожалению, она есть, и кинематографисты на нее откликаются. В «Метастазах» (реж. Б.Шмидт) детство Филиппа прошло под звуки ковровых бомбардировок на раздираемых страстями Балканах. И вот он вновь приезжает в Загреб. Война окончена, но разгрести ее последствия придется еще долго.

В.Бурдули в основу сюжета фильма «Зона конфликта» положил реальные события, происходившие в Грузии в 1990-х годах. Герои картины – тбилисский парень Гоглико и снайпер из Сухуми Спартак, волею судьбы оказавшиеся попутчиками по дороге в Горный Карабах.

Юную личность всегда привлекает экзотика, «небывальщина», все, что ярко выделяется на сером фоне будней. Действие фильма «Красота» (реж. Т.Гото) начинается в японской деревушке в канун Второй мировой войны. Ханджи, ученик гравера по дереву, может часами восторгаться игрой Юкио –

звезды юношеского театра Кабуки и однажды решается тоже обучиться этому мастерству. Юноша соглашается сыграть женскую роль. С началом войны Ханджи и Юкио приходится отправиться на фронт...

Само собой на первом месте у молодых – любовь. Из обильного количества фильмов на эту тему мне не терпится встретиться с новой работой 83-летнего классика кино Анджея Вайды «Аир». Как всегда он рассказывает нам печальную историю: романтические свидания влюбленных на берегу реки заканчиваются трагедией. Еще один польский режиссер, чьи фильмы стали сенсацией 31 Московского МКФ, – Ежи Сколимовский. Его появление в Москве сравнивали с реабилитацией таких «предателей социализма», как Милош Форман, Роман Поланский, Душан Макавеев. Две первые ленты Сколимовского «Внешние приметы» («Рысопис») и «Вальковер» объединены одним героем, которого когда-то сыграл сам режиссер. Это студент Анджей, который отправляется в военкомат и настаивает, чтобы его немедленно взяли в армию. В кинопродолжении Анджей решает принять участие в боксерском турнире, хотя шансов на победу у него немного...

Экран, как видим, всегда уделял и продолжает уделять пристальное внимание подрастающему поколению. И хочется напомнить и учащим, и учащимся, что кроме книг и интернета есть еще и фильмы. Но, за редким исключением, их в школы и вузы все еще не пускают. А ведь кино – не только отдых и развлечение, а жизнь с ее суровыми уроками. Рано или поздно мы задумываемся о себе, о своем предназначении в этом мире, об обществе и стране, в которой живем, о взаимоотношениях с окружающими. Как князь Болконский, размышлявший, «что есть жизнь, что есть любовь». Фильмы помогают искать ответы. Не стоит лишать себя доступного удовольствия и пользы. Пусть кино остается праздником, который всегда с нами.

Социология медиакультуры

Abstract

Prof. Dr. Alexander Fedorov

Dynamics of filmmaking Western films of the Soviet / Russia themes (1946-2009)

This article about the dynamics of production of films of the Soviet / Russia's subjects in the leading Western countries (USA, UK, France, Germany, Italy and others) from 1946 to 2009. During this period the West was delivered about 830 films related to the theme of Russia. Of course, in Tables 1 and 2 (see annex) covers the most notable films, and to them we can add hundreds of documentary film / TV movies and television / radio.

Table 1 (see Appendix), provides detailed (each year) figures on the western feature films related to the Soviet/Russia theme, for it can easily trace the peaks of interest in the USSR/Russia, largely associated with key political dates events in the world, important for the development of Russian-Western relations.

Динамика кинопроизводства западных фильмов, связанных с советской/ российской тематикой (1946-2009)*

***А.В.Федоров,**
доктор педагогических наук,
профессор*

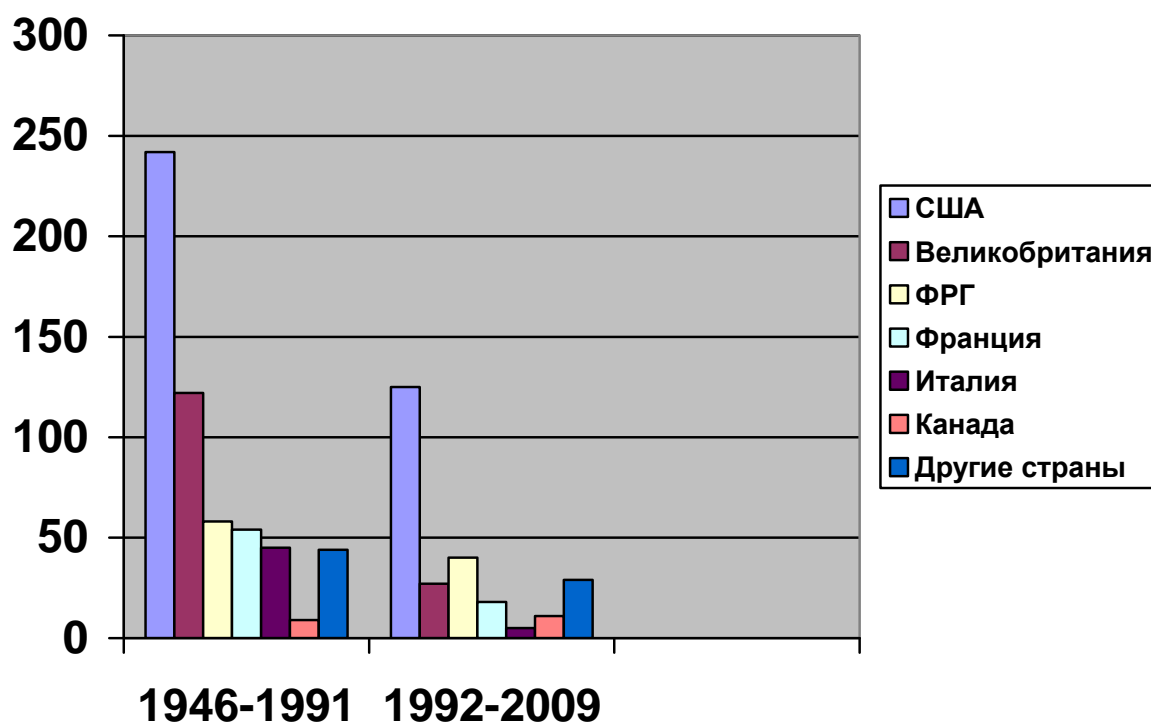
* написано при финансовой поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ, проект № 09-03-00032а/р «Сравнительный анализ трансформации образа России на западном экране: от эпохи идеологической конфронтации (1946-1991) до современного этапа (1992-2008)». Научный руководитель проекта – А.В.Федоров.

Проследим динамику производства фильмов советской/российской тематики в ведущих западных странах (США, Великобритании, Франции, ФРГ, Италии и др.) с 1946 по 2009 годы. В этот период на Западе было поставлено около **830** фильмов, связанных с российской тематикой. Конечно, в таблицах 1 и 2 (см. приложение) учтены наиболее заметные игровые ленты; к ним можно добавить сотни документальных кино/телефильмов и теле/радиопередач.

В таблице 1 (см. приложение), приводятся подробные (по каждому году) цифровые данные по западным игровым фильмам, связанным с советской/российской тематикой, по ним можно легко проследить пики интереса к СССР/России, в значительной степени связанные с ключевыми датами политических событий в мире, важными для развития российско-западных отношений (см. таблицу 3 в приложении).

Если свести данные обширной таблицы 1 (см.приложение) в диаграмму 1, то она будет выглядеть следующим образом:

Диаграмма 1. Соотношение числа западных игровых фильмов, связанных с советской/российской тематикой, распределенных по отдельным странам.



То есть даже по упрощенной диаграмме 1 можно проследить, что в период с 1946 по 2009 США доминировали по числу фильмов, связанных с российской тематикой (что, впрочем, соответствует и общему масштабу вклада США в мировое кинопроизводство), вдвое опережая Великобританию и с еще большим разрывом - ФРГ, Францию, Италию и Канаду.

При этом надо отметить, что, в отличие от США, в Италии и Франции из-за сильного влияния национальных коммунистических партий в первое послевоенное десятилетие антисоветские и антикоммунистические фильмы практически не снимались. По аналогичным причинам там был крайне ограничен и прокат американских антикоммунистических фильмов. Более того, если на экраны Франции попадали такого рода ленты (к примеру, «Дипломатический курьер»), они дублировались на французский язык таким образом, чтобы в тексте не была понятна национальная и государственная принадлежность врагов/шпионов [Lacourbe, 1985, p.20-21].

В находившейся в фарватере американской политики Великобритании ситуация была, конечно, иная, но и тут «некоторые кинопроизводители,

возможно, отказались от бурного антикоммунистического наступления по политическим причинам. Антисоветскому консенсусу в послевоенной Великобритании препятствовал ряд факторов, включая симпатию к советским мнениям о безопасной Западной границе, американскую ненадежность и веру некоторых левых в потенциальную совместимость коммунизма и социал-демократии» [Shaw, 2006, p.27].

Данные таблицы 1 (см. приложение) показывают, что пики западного интереса к советской/русской теме на экране пришлось на 1952 (17 фильмов), 1955-1958 (в среднем 11 фильмов ежегодно), 1962-1974 (в среднем по 16 фильмов ежегодно), 1984-1990 (в среднем по 16 фильмов ежегодно) годы. А с 1996 года этот интерес стал поддерживаться на стабильно высоком уровне (в среднем - около 15 фильмов ежегодно). Однако если сравнить 45-летний период с 1946 по 1991 с 17-летним периодом с 1992 по 2009 год, обнаруживается отчетливая тенденция «среднестатистического» увеличения доли западных фильмов о России и с персонажами российского происхождения. С 1946 по 1991 годы такого рода лент выпускалось в среднем по 12 в год, в то время как с 1992 по 2009 – 14.

Безусловно, производство игровых фильмов существенно отличается от прессы, радио, телевидения и, тем паче, - от интернета, по оперативности отражения текущих мировых событий: от сценарного замысла до его экранного воплощения и выхода к широкой аудитории проходит, как правило, год-два, а то и больше. Ясно, что игровой кинематограф не мог оперативно – в течение нескольких дней, недель или месяцев - отреагировать ни на Фултонскую речь Черчилля (1946), ни на вторжение советских войск в Афганистан (1979).

Отсюда понятно, почему максимальное количество конфронтационных фильмов пришлось, например, не на омраченную началом войны в Афганистане эпоху 1979-1983 годов, а на 1985 год, когда после последовательной смерти трех престарелых советских лидеров (Л.И.Брежнев, Ю.В.Андропов и К.У.Черненко) к власти в СССР пришел новый, «перестроечно» настроенный и относительно молодой в ту пору М.С.Горбачев.

Впрочем, сравнительный анализ данных таблицы 1 «Цифровые данные по западным игровым фильмам российской тематики (1946-2009)» и таблицы 3 «Ключевые даты и политические события в мире, важные для развития российско-западных отношений (1946-2009)» (см. приложение) показывает и вполне обоснованную связь уменьшения взаимной «киноконфронтации» после того, как в июне 1973 года был заключен договор о контактах, обменах и сотрудничестве между СССР и США: пик «холодной войны» на экранах 1973-1974 годов (от 13 до 16 фильмов в год) сменился в 1975-1978 годах падением интереса к советской/русской тематике (от 6 до 9 фильмов в год).

И, наоборот, повышенный интерес Запада к российской/советской теме с 1962 по 1970 годы отчетливо зависит от ключевых политических событий тех лет – гонки вооружений и карибского кризиса («Красный кошмар», 1962; «Доктор Стренчлав», 1964; «Система безопасности», 1964, «Семь дней в мае», 1964;

«Русские идут! Русские идут!», 1966 и др.), космических программ («Мышь на Луне», 1963 и др.), создания берлинской стены («Побег из Восточного Берлина», 1962; «Берлинский поезд остановлен», 1964; «Берлин, место встречи шпионов», 1966; «Похороны в Берлине», 1966 и др.), вторжения советских войск в Чехословакию (серия документальных фильмов и телепередач) и т.д., а в 1984-1990 годах – от афганской войны и «перестройки» в СССР.

В среднем с 1946 по 2009 года на Западе ежегодно снималось примерно по 13 фильмов (из них 6 - американских), связанных с советской/русской темой (кстати, число советских фильмов на американскую/западную тему с 1946 по 1991 годы было в три раза меньше западной «кинороссии»). Однако, если исключить многочисленные западные экранизации русской классики и сравнить число только американских и советских фильмов с открыто конфронтационными сюжетами, окажется что на 130 лент производства СССР приходится примерно столько же картин США. В отдельные временные периоды доминировало производство то антизападных, то антисоветских лент. В остальное время соблюдался некий идеологический «паритет».

Начиная с 1992 года ситуация с «паритетом» резко изменилась: Запад по-прежнему сохранил повышенный интерес к российской тематике (255 фильмов с 1992 по 2009 годы, из них – 125 – американских), в том время, как российский кинематограф в основном сконцентрировался на «домашних» проблемах, коих, к слову, было немало...

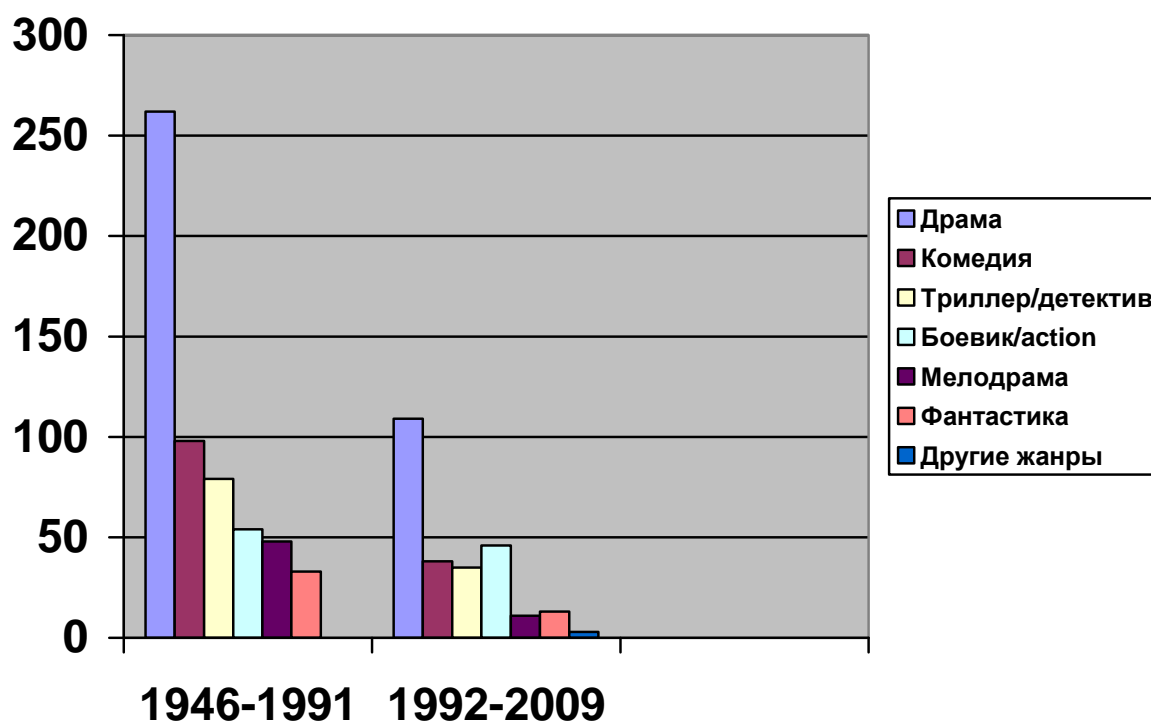
Правда, и сегодня «иметь непредвзятый образ России американцам мешает глубоко укоренившееся чувство превосходства. ... Средства массовой информации дают скорее отрицательный образ России, кроме того, их интересуют, в первую очередь, выборы, здоровье президента (как тут не вспомнить гротескную комедию «Вытаскивая Бориса» Р.Споттисвуда о том, как американские имиджмейкеры помогли больному и потерявшему чувство реальности Б.Н.Ельцину выиграть президентские выборы 1996 года – А.Ф.), борьба за власть, возможность возврата к коммунизму, война на периферии России или русская мафия» [Мосейко, 2009, с.29].

Возвращаясь к анализу диаграммы 1, можно обнаружить, что в период с 1992 по 2009 год ФРГ вышла на второе место по «кинороссии», оттеснив Великобританию, уверенно занимавшую вторую позицию в 1946-1991 годах. Думается, такой интерес немецких кинематографистов к русской тематике связан не только с объединением Германии и драматическим прошлым взаимоотношений русского и немецкого народов, но и с тем, что в 1990-х – начале XXI века на берлинских и мюнхенских студиях появилось немало российских эмигрантов, заинтересованных в создании «кинороссии».

Интересно также проследить, как изменялось соотношение числа западных игровых фильмов, связанных с советской/русской тематикой, распределенных по жанрам. Как видно из диаграммы 2, в жанровом отношении в период с 1946 по 2009 год в западной «кинороссии» доминировали: драмы (371), комедии (136),

триллеры и детективы (114), боевики (100) и мелодрамы (59). На предпоследнем месте среди жанров оказалась фантастика (46), хотя в отдельные периоды истории - во времена ядерной конфронтации начала 1950-х и начала космической эры (1957-1963) - фильмы фантастического жанра занимали довольно значительное место в репертуарной сетке. С более подробными данными о жанровом распределении западных фильмов, связанных с российской тематикой, можно познакомиться в таблице 2 (см. приложение).

Диаграмма 2. Соотношение числа западных игровых фильмов, связанных с советской/российской тематикой, распределенных по жанрам.



Доминанта драмы вполне объяснима – не только конфронтационные сюжеты, но и многочисленные экранизации русской классики воплощались именно в драматическом жанре. Сравнивая данные таблиц 2 и 3 (см. приложение) с составленной нами фильмографией западной «кинороссии» 1946-2009 годов, можно увидеть, что комедий на русскую тему становилось больше именно в годы относительной разрядки военного противостояния (1964-1967), в том время, как экранизации русской классики, начиная с 1958 по 1975 распределялись по годам более-менее равномерно (от 5 до 9 экранизаций ежегодно (при этом, правда, мы не учитывали экранизации, действие которых переносилось из России в США или Западную Европу).

Ощутимое снижение числа западных экранизаций русской классики (в среднем до двух-трех ежегодно) стало наблюдаться в период нового витка военного противостояния первой половины 1980-х, а затем в эпоху

«перестройки», когда западная «россика» стремились быть максимально актуальной по отношению к событиям в России.

Лидером по числу западных экранизаций до сих пор остается А.П.Чехов – его произведения становились основой для кино/телеверсий около 200 раз. Охотно зарубежные кинематографисты обращались и к прозе Ф.М.Достоевского и Л.Н.Толстого – на каждого из них приходится свыше 100 западных экранизаций. Затем идут экранизации произведений А.С.Пушкина, Н.В.Гоголя, Н.С.Тургенева (свыше 50 на каждого).

У А.П.Чехова чаще всего экранизировались пьесы. У Ф.М.Достоевского – романы «Преступление и наказание», «Идиот», «Братья Карамазовы» и «Бесы». У Л.Н.Толстого – «Анна Каренина» и «Война и мир». У Н.В.Гоголя – «Ревизор» и «Женитьба». Творчество А.С.Пушкина было представлено на Западном экране в основном в виде киноопер «Евгений Онегин» и «Пиковая дама».

Всего с 1946 по 2009 год на Западе было снято не менее 200 экранизаций русской классики, что составило четвертую часть от общего числа фильмов о России и с русскими персонажами. И этот не случайно, так как еще «с конца XIX века произведения Н.Гоголя, Ф.Достоевского, Л.Толстого, А.Чехова прочно вошли в духовную культуру Запада, в западную ментальность XX века. Их герои стали знаками, эмблемами русского национального характера, русской души, во многом они маркировали образ России. В русском романе и в русской культуре вообще западные (а позже и восточные) национальные культуры находили идеи, образы, проблемные коллизии, созвучные времени, конкретным обстоятельствам и запросам этих культур. ... особенно острыми стали ощущения недостатка духовности, десарализации мира, отчуждения и потерянности человеческой личности в модернизирующемся мире. В русской культуре ... западная культура обнаружила глубокие духовные смыслы, поиск абсолютных ценностей, трагические глубины человеческой личности, открыла для себя богатство русско-восточных традиций» [Мосейко, 2009, с.24].

Литература

- Мосейко А.Н. Трансформация образа России на Западе в контексте культуры последней трети XX века // *Общественные науки и современность*. 2009. № 2. С.23-35.
- Lacourbe, R. (1985). *La Guerre froide dans le cinema d'espionnage*. Paris: Henri Veyrier, 315 p.
- Shaw, T. (2006). *British Cinema and the Cold War*. N.Y.: I.B.Tauris, 280 p.

Приложения

Приложение 1

Таблица 1. Цифровые данные по западным игровым фильмам, связанным с российской тематикой (1946-2009). Составитель – А.В.Федоров

год выпуска фильма на экране:	Всего игровых фильмов, связанных с российской тематикой:	<i>Советский период</i>						
		<i>Распределение фильмов по странам:</i>						
		США	Великобритания	ФРГ	Франция	Италия	Канада	Другие страны
1946	2				1	1		
1947	2					2		
1948	6	5	1					
1949	8	7	1					
1950	7	5	1					1
1951	7	6	1					
1952	17	16	1					
1953	8	6	1	1				
1954	8	4			1	2	1	
1955	13	6	3	2	1			1
1956	8	3	2	1	2			
1957	11	9	2					
1958	13	5		3	2	2		1
1959	9	4	2	2		1		
1960	11	5	3	2	1			
1961	10	3	5		1			1
1962	14	5	3	3	2	1		
1963	19	3	7	1	1	4	1	2
1964	19	6	5	4	1	2		1
1965	21	4	4	2	3	5	1	2
1966	24	8	7	2	2	4		1
1967	23	1	6	11	2	1		2
1968	16	4	7	1	1		1	2
1969	15	4	4	2	2	2		1
1970	13	2	4	3	2			2
1971	11	3	3	2	1	1		1
1972	11	3			1	3		4
1973	13	4	2		2	2		3
1974	16	6	2	2	2	2		2
1975	8	2	1		2		1	2
1976	7	1	1	2		1		2
1977	9	3	2	1		2		1
1978	6	4	1			1		
1979	11	2	7		1			1
1980	11	7			2		2	
1981	11	2	5	1	2		1	
1982	9	4	1	2	2			
1983	9	4	3		1	1		
1984	14	5	3	3	1	1		1
1985	29	19	7		2			1
1986	13	5	4	1	2		1	
1987	21	14	2	2	1	1		1
1988	20	14	1	1	1			3
1989	11	8	1		1			1
1990	20	8	4	1	3	3		1
1991	10	3	1	1	2			3
Итого за советский	574	242	122	58	54	45	9	44

период								
<i>Российский период</i>								
год выпуска фильма на экране:	Всего игровых фильмов, связанных с русской тематикой:	<i>Распределение фильмов по странам:</i>						
		США	Великобритания	ФРГ	Франция	Италия	Канада	Другие страны
1992	10	7		1	1			1
1993	11	2	1	5	2			1
1994	11	6	2		1			2
1995	8	4	1	2			1	
1996	15	9	2	2				2
1997	17	9	1	1	1		2	3
1998	9	6		2	1			
1999	14	4	3	2	2		1	2
2000	21	10	3	2		1	3	2
2001	20	10	3	3	1	1	1	1
2002	16	10	3		1	1		1
2003	12	4	2	4				2
2004	12	4		3	2	1		2
2005	16	6	1	3	3		2	1
2006	16	3	2	6	1		1	3
2007	14	9	1	2		1		1
2008	19	12	2	1	2			2
2009	14	10		1				3
Итого за русский период	255	125	27	40	18	5	11	29
ВСЕГО:	829	367	149	98	72	50	20	73

Приложение 2.

Таблица 2. Цифровые данные по жанрам западных игровых фильмов, связанных с российской тематикой (1946-2009). Составитель – А.В.Федоров

<i>Советский период</i>								
год выпуска фильма на экране:	Всего игровых фильмов, связанных с российской тематикой:	Распределение фильмов по жанрам:						
		Драма	Комедия	Триллер/ детектив	Боевик/ Action	Мелодрама	Фантастика	Фильм ужасов
1946	2	2						
1947	2	2						
1948	6	4	1	1				
1949	8	5	1		2			
1950	7	4	1	1			1	
1951	7	2		1	1		3	
1952	17	7	1	5		2	2	
1953	8	2		2	2	2		
1954	8	2	1	2	1	1	1	
1955	13	6	3	1	2	1		
1956	8	1	1	1		3	2	
1957	11	4	2	2		2	1	
1958	13	9	1	1		1	1	
1959	9	3	4	1			1	
1960	11	5	3		1	2		
1961	10	3	5			1	1	
1962	14	10	3	1				
1963	19	8	4	3	1	2	1	
1964	19	5	7	2	1	4		
1965	21	8	2	6	2	3		
1966	24	8	9	4	2	1		
1967	23	10	9	2	2			
1968	16	9	1	1	2	2	1	
1969	15	10	4	1				
1970	13	8	2	2		1		
1971	11	6	2	1			2	
1972	11	7	2				2	
1973	13	5	2	5		1		
1974	16	8	4		1	2	1	
1975	8	4	1			3		
1976	7	4		1		1	1	
1977	9	4		1	1	2	1	
1978	6	4	1			1		
1979	11	5		4		1	1	
1980	11	5	3		1	1	1	
1981	11	4	2	3	2			
1982	9	6	1		2			
1983	9	4	1	1	1		2	
1984	14	6	2	1	2	1	2	
1985	29	10	4	5	7	3	1	
1986	13	8	1	2	1	1		
1987	21	10	2	4	2	1	2	
1988	20	5	1	5	9			
1989	11	2	1	3	3	2		
1990	20	11	2	3	2		2	
1991	10	8	1		1			
Итого за советский период	574	262	98	79	54	48	33	

<i>Российский период</i>								
год выпуска фильма на экране:	Всего игровых фильмов, связанных с российской тематикой:	<i>Распределение фильмов по жанрам:</i>						
		Драма	Комедия	Триллер/ детектив	Боевик/ Action	Мелодрама	Фантастика	Фильм ужасов
1992	10	2	3	4	1			
1993	11	7	2	1		1		
1994	11	5	3	1	1	1		
1995	8	2	1	2	3			
1996	15	4		7	4			
1997	17	6	1		5	2	2	1
1998	9	5		1	1		2	
1999	14	5	3	2	4			
2000	21	11	2	3	4	1		
2001	20	7	2	2	5	3	1	
2002	16	8	3		3		2	
2003	12	5	3	3	1			
2004	12	6	3	1	2			
2005	16	10	1	2	1		2	
2006	16	7	5	1		2		1
2007	14	7	1		2	1	2	1
2008	19	7	4	3	4		1	
2009	14	5	1	2	5		1	
Итого за российский период	255	109	38	35	46	11	13	3
ВСЕГО:	829	371	136	114	100	59	46	3

Приложение 3

Таблица 3. Цифровые данные по западным игровым фильмам, связанным с советской/российской тематикой и советским фильмам на западную тему (1946-1991). Составитель – А.В.Федоров

год выпуска фильма на экране:	Всего игровых фильмов на эти темы:	<i>Советский период</i>							
		<i>Распределение фильмов по странам:</i>							
		СССР	США	Великобритания	ФРГ	Франция	Италия	Канада	Другие страны
1946	3	1				1	1		
1947	3	1					2		
1948	7	1	5	1					
1949	10	2	7	1					
1950	10	3	5	1					1
1951	8	1	6	1					
1952	17		16	1					
1953	9	1	6	1	1				
1954	11	3	4			1	2	1	
1955	18	5	6	3	2	1			1
1956	9	1	3	2	1	2			
1957	11		9	2					
1958	16	3	5		3	2	2		1
1959	11	2	4	2	2		1		
1960	15	4	5	3	2	1			
1961	15	5	3	5		1			1
1962	18	4	5	3	3	2	1		
1963	21	2	3	7	1	1	4	1	2
1964	22	3	6	5	4	1	2		1
1965	28	7	4	4	2	3	5	1	2
1966	26	2	8	7	2	2	4		1
1967	24	1	1	6	11	2	1		2
1968	19	3	4	7	1	1		1	2
1969	17	2	4	4	2	2	2		1
1970	14	1	2	4	3	2			2
1971	14	3	3	3	2	1	1		1
1972	22	11	3			1	3		4
1973	15	2	4	2		2	2		3
1974	19	3	6	2	2	2	2		2
1975	9	1	2	1		2		1	2
1976	8	1	1	1	2		1		2
1977	12	3	3	2	1		2		1
1978	7	1	4	1			1		
1979	13	2	2	7		1			1
1980	14	3	7			2		2	
1981	15	4	2	5	1	2		1	
1982	13	4	4	1	2	2			
1983	14	5	4	3		1	1		
1984	22	8	5	3	3	1	1		1
1985	33	4	19	7		2			1
1986	23	10	5	4	1	2		1	
1987	22	1	14	2	2	1	1		1
1988	20		14	1	1	1			3
1989	11		8	1		1			1
1990	21	1	8	4	1	3	3		1
1991	13	3	3	1	1	2			3
Итого за советский период	702	128	242	122	58	54	45	9	44

Соотношение между западными игровыми фильмами, связанными с советской/российской тематикой и советскими фильмами на западную тему (1946-1991): 574 (западных) и 128 (советских).

Приложение 4.

Таблица 4. Ключевые даты и политические события в мире, важные для развития российско-западных отношений (1946-2009). Составитель – А.В.Федоров

Советский период	
Годы	Политические события в мире, важные для развития российско-западных отношений:
1946	<p>Речь У.Черчилля в Фултоне (США) – 3 марта.</p> <p>Британская радиостанция «Би-Би-Си» начинает русскоязычное вещание на СССР.</p> <p>Ввод и вывод советских войск в Иран и из Ирана – март-май.</p> <p>В СССР принимаются «антикосмополитические» постановления «О журналах «Звезда» и «Ленинград», «О репертуаре драматических театров и мерах по их улучшению» и «О выпуске и использовании иностранной литературы» - август-сентябрь.</p>
1947	<p>США создают русскую редакцию «Голоса Америки», начинается русскоязычное вещание на СССР - 17 февраля.</p> <p>Президент США Г.Трумен выдвигает задачу сдерживания продвижения коммунизма в Европе. – 12 марта.</p> <p>На мероприятии, посвященном созданию Комиинформа, А.Жданов заявляет о разделении мира на два лагеря – империалистический (во главе с США) и антиимпериалистический (во главе с СССР) – 22-27 сентября.</p> <p>В США (Вашингтон) начинаются слушания Комиссии по расследованию антиамериканской деятельности на тему проникновению коммунистов в Голливуд – 20 октября.</p> <p>Под давлением СССР европейские страны «социалистической ориентации» отказываются от американского Плана Маршалла, предусматривавшего экономическую помощь пострадавшим от войны странам.</p>
1948	<p>СССР начинает блокаду Западного Берлина – 21 июня.</p> <p>Антиюгославское заявление Комиинформа – 28 июня.</p> <p>СССР начинает глушение передач «Би-Би-Си», «Голоса Америки» и др. западных радиостанций на русском языке на территории СССР.</p>

1949	<p>Подписание Североатлантического пакта НАТО – 4 апреля.</p> <p>Окончание СССР блокады Западного Берлина – 11 мая.</p> <p>В СССР разработан «План мероприятий по усилению антиамериканской пропаганды на ближайшее время» - апрель-май.</p> <p>СССР проводит первые испытания ядерной бомбы. – 29 августа.</p> <p>Официальный разрыв между СССР и Югославией – 28 сентября.</p> <p>Создание радиостанции «Свободная Европа», призванной вести антикоммунистическую пропаганду.</p>
1950	<p>Американский сенатор Дж.Маккарти заявляет, что располагает списком из 205 коммунистов, работающих в государственном аппарате США. Пик антикоммунистической эпохи «маккартизма», в своей активной фазе длившейся еще четыре года - февраль.</p> <p>Северная Корея нападает на Южную Корею – 25 июня. В начавшейся корейской войне СССР поддерживает Северную Корею, а США – Южную.</p>
1951	<p>СССР на заседании ООН выступает с предложением о перемирии в Корейской войне – 23 июня. Официальные переговоры на эту тему – с 10 июля.</p>
1952	<p>СССР выступает с предложением объединения Германии – 10 марта.</p>
1953	<p>В ФРГ начинается трансляция русскоязычных передач радиостанции «Освобождение» (в дальнейшем – «Свобода»), направленных на территорию СССР – 1 марта.</p> <p>Смерть И.В.Сталина - 5 марта.</p> <p>В США казнят супругов Розенбергов, обвиненных в шпионаже в пользу СССР – 19 июня.</p> <p>Окончание корейской войны – 23 июля.</p> <p>СССР проводит испытания водородной бомбы. – 29 августа.</p>
1954	<p>Конец войны в Индокитае, длившейся с 1945 года.</p>
1955	<p>Подписание пакта о военном Варшавском договоре, куда входят восточно-европейские страны (кроме Югославии) во главе с СССР – 14 мая.</p> <p>Выступление Н.С.Хрущева в Белграде, положившее конец советско-югославскому конфликту, – 27 мая.</p> <p>Переговоры о разрядке международной напряженности между</p>

	<p>Н.С.Хрущевым и президентом США Д.Эйзенхауэром в Женеве. – 18-23 июля.</p> <p>Установление дипломатических отношений между СССР и ФРГ – 9-13 сентября.</p> <p>Договор между СССР и ГДР, определяющий статус советских войск на территории ГДР – 20 сентября.</p>
1956	<p>Речь Н.С.Хрущева на XX съезде КПСС, разоблачающая «культ личности» И.В.Сталина - 25 февраля.</p> <p>Роспуск Комиинформа – 17 апреля.</p> <p>Суэцкий кризис в Египте – 30 октября-22 декабря.</p> <p>Антикоммунистическое восстание в Венгрии и подавление его советскими войсками – 23 октября – 9 ноября.</p>
1957	<p>Всемирный фестиваль молодежи и студентов в Москве – 28 июля-11 августа.</p> <p>Американская выставка в Москве.</p> <p>СССР испытывает первую межконтинентальную баллистическую ракету, способную достичь территории США.</p> <p>СССР выводит на орбиту первый в мире искусственный спутник Земли - 4 октября.</p>
1958	<p>Присуждение фильму М.Калатозова и С.Урусевского «Летят журавли» главного приза Каннского фестиваля – «Золотая пальмовая ветвь» - май.</p> <p>Выставка американских абстракционистов в Москве.</p> <p>Присуждение Нобелевской премии по литературе Б.Л.Пастернаку – «За значительные достижения в современной лирической поэзии, а также за продолжение традиций великого русского эпического романа» («Доктор Живаго»). Травля Б.Л.Пастернака со стороны властей СССР и верхушки Союза писателей.</p> <p>Исключение Б.Л.Пастернака из Союза писателей СССР - 27 октября.</p>
1959	<p>Победа прокоммунистически настроенных революционеров на Кубе – 1 января.</p> <p>Открытие Американской выставки в Москве - 25 июля.</p> <p>Проведение Первого Московского международного кинофестиваля – 3-17</p>

	августа. Переговоры Н.С.Хрущева и Д.Эйзенхауэра в США – 15-27 сентября.
1960	В небе СССР сбит самолет-шпион американского летчика Пауэрса -1 мая.
1961	Н.С.Хрущев направляет ноту протеста президенту США Дж.Кеннеди, связанную с высадкой антикастровского десанта на Кубе – 8 апреля. СССР выводит на орбиту Земли первый в мире космический корабль с человеком на борту - 22 апреля. Начало строительства Берлинской стены – 13 августа.
1962	После начала установки советских ракет на Кубе США объявляют морскую блокаду острова. Начинается политически напряженный Карибский кризис, который заставляет СССР убрать ракеты с Кубы в обмен на обещание США отказаться от оккупации «Острова Свободы» – 14 октября-20 ноября.
1963	СССР и США заключают договор о создании «горячей» телефонной линии между Москвой и Вашингтоном – 20 июня. СССР временно отменяет глушение передач «Голоса Америки», «Би-Би-Си» и «Немецкой волны» на русском языке на территории СССР. Убийство президента США Дж.Кеннеди в Далласе – 24 ноября.
1964	США начинает войну во Вьетнаме – 2 августа.
1965	СССР поставляет Северному Вьетнаму ракетное вооружение – 5 апреля.
1966	Франция выходит из военной организации НАТО. Визит президента Франции генерала Де Голля в Москву 20 июня – 1 июля.
1967	Шестидневная война на Ближнем Востоке, разрыв дипломатических отношений Израиля и СССР - 5-10 июля.
1968	СССР возобновляет глушение передач «Голоса Америки» и др. западных радиостанций на русском языке на территории СССР – 20 августа. Вторжение советских войск в Чехословакию – 21 августа.
1969	Высадка американских астронавтов на Луну – 20 июля. Начало советско-американских переговоров об ограничении стратегических ядерных вооружений – 17 ноября.
1970	ФРГ признает легитимность послевоенных границ в Европе – 12 августа. Присуждение Нобелевской премии по литературе А.И.Солженицину.
1971	Великобритания обвиняет 105 советских дипломатов в шпионаже.

1972	<p>Визит президента США Никсона в СССР. Подписан договор об ограничении противоракетной обороны и по совместной космической программе «Союз» - «Аполлон» – 22-30 мая.</p> <p>Подписан торговый договор между СССР и США – 18 октября.</p>
1973	<p>В Хельсинки открывается Совещание по безопасности и сотрудничеству в Европе. – 3 июля.</p> <p>СССР временно отменяет глушение передач «Голоса Америки» и др. западных радиостанций на русском языке на территории СССР – 10 сентября.</p> <p>В Чили в результате мятежа убит Президент Альенде, в власти приходит генерал Пиночет – 11 сентября.</p> <p>В Париже опубликован первый том антисоветской/антикоммунистической книги А.И.Солженицина «Архипелаг ГУЛАГ» - декабрь.</p>
1974	<p>А.И.Солженицин выслан из СССР – 13 февраля.</p> <p>Визит президента США Р.Никсона в СССР. Подписан договор об ограничении подземных ядерных испытаний – 3 июля.</p> <p>Стыковка космических кораблей «Союз» и «Аполлон» – 15-19 июля.</p> <p>Отставка президента США Р.Никсона – 8 августа.</p> <p>Визит президента США Дж.Форда в СССР - 23-24 ноября.</p>
1975	<p>СССР отказывается от торгового договора с США, протестуя против заявлений американского конгресса по вопросу еврейской эмиграции. – 15 января.</p> <p>Окончание войны во Вьетнаме – 30 апреля.</p> <p>СССР вместе с 35 странами подписывает в Хельсинки Заключительный акт Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе – 1 августа.</p> <p>Одному из самых активных российских диссидентов – академику А.Д.Сахарову присуждена Нобелевская премия Мира.</p>
1976	<p>СССР и США заключают договор о запрещении подземных ядерных взрывов в мирных целях мощностью свыше 150 кт. – 28 мая.</p>
1977	<p>Открытие Белградской конференции по контролю за выполнением решений Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе – 4 октября.</p>
1978	<p>Государственный переворот в Афганистане, поддержанный СССР – 17</p>

	апреля.
1979	<p>СССР и США заключают договор об ограничении стратегических наступательных вооружений – 18 июня.</p> <p>Второй государственный переворот в Афганистане, снова поддержанный СССР – 16 сентября.</p> <p>СССР вводит войска в Афганистан, Начало афганской войны – 16-27 декабря.</p>
1980	<p>США откладывают ратификацию договора об ограничении стратегических наступательных вооружений, заявляют о бойкоте Олимпийских игр в Москве и объявляют эмбарго на поставки в СССР современных технологий и зерна – 4 января.</p> <p>Академик А.Д.Сахаров сослан в город <u>Горький</u>. Указом <u>Президиума Верховного Совета СССР</u> был лишён звания трижды <u>Героя Социалистического труда</u> и постановлением <u>Совета Министров СССР</u> — звания лауреата <u>Сталинской (1953)</u> и <u>Ленинской (1956)</u> премий – 22 января.</p> <p>Проведение Олимпийских игр в Москве – 19 июля-3 августа.</p> <p>СССР возобновляет глушение передач «Голоса Америки» и др. западных радиостанций на русском языке на территории СССР – 20 августа.</p> <p>Пик движения «Солидарность» в Польше – 31 августа.</p> <p>Мировые цены на нефть достигают максимального в советскую эпоху пика - 41 доллар за баррель - ноябрь.</p>
1981	<p>Президент США Р.Рейган отменяет эмбарго на поставки зерновых в СССР – 24 апреля.</p> <p>США начинают производство нейтронного оружия.</p> <p>Подписание контракта между СССР и ФРГ на поставку сибирского газа в Западную Германию - 20 ноября.</p> <p>Введение военного положения в Польше – 13 декабря.</p> <p>Заявление президента США Р.Рейгана по поводу недопустимости вмешательства СССР в дела Польши, объявление новых санкций против СССР – 29 декабря.</p>
1982	<p>Подписание контракта между СССР и Францией на поставку сибирского газа - 23 января.</p> <p>Смерть Л.И.Брежнева, приход к власти Ю.В.Андропова – 10 ноября.</p> <p>Президент Р.Рейган отменяет санкции, введенные им в связи с событиями в Польше – 13 ноября.</p>
1983	<p>Франция высылает в СССР 47 советских дипломатов, обвиненных в шпионаже – 5 апреля.</p> <p>Визит в СССР канцлера ФРГ Г.Коля – 4-6 июля.</p>

	<p>Над территорией СССР сбит южнокорейский гражданский самолет – 1 сентября.</p> <p>Ю.В.Андропов выступает с заявлением, направленным против развертывания ракет «Першинг-2» в Европе и отменяет мораторий на развертывание ядерных ракет средней дальности – 24 ноября.</p>
1984	<p>В Стокгольме открывается конференция по разоружению в Европе – 17 января.</p> <p>Смерть Ю.В.Андропова, приход к власти К.У.Черненко – 9 февраля.</p> <p>Заявление о Бойкоте СССР Олимпийских игр в Лос-Анджелесе – 8 мая.</p> <p>Визит в СССР президента Франции Ф.Миттерана – 21-23 июня.</p> <p>СССР заявляет протест против американской военной программы «Звездных войн» - 29 июня.</p> <p>Визит члена политбюро М.С.Горбачева в Великобританию, его встреча с Премьер-министром М.Тэчер – 15-21 декабря.</p>
1985	<p>Смерть К.У.Черненко, приход к власти М.С.Горбачева – 10 марта.</p> <p>Возобновление переговоров об ограничении вооружений в Женеве - 12 марта.</p> <p>Встреча М.С.Горбачева и Р.Рейгана в Женеве – 19-21 ноября.</p>
1986	<p>Авария на Чернобыльской атомной станции – апрель.</p> <p>Трехкратное падение мировых цен на нефть (с 29 долларов за баррель, отмеченных в предыдущем году, до 10 долларов), резко усилившее экономический кризис в СССР - июнь.</p> <p>Н.С.Горбачев объявляет о начале «перестройки» - июнь.</p> <p>Визит в СССР президента Франции Ф.Миттерана – 7-10 июля.</p> <p>Встреча М.С.Горбачева и Р.Рейгана в Рейкьявике – 11-12 октября.</p> <p>Открытие Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе в Вене – 4 ноября.</p> <p>Академик А.Д.Сахаров возвращается из ссылки в Москву – декабрь.</p>
1987	<p>Визит М.Тэчер в СССР – 28 марта-1 апреля.</p> <p>СССР отменяет глушение большинства западных радиостанций на своей территории - 23 мая.</p> <p>Восемнадцатилетний пилот-любитель Матиас Руст совершил нелегальный перелет из Гамбурга (через Хельсинки) в Москву (он приземляется практически на Красной площади) – 27 мая.</p> <p>Визит М.С.Горбачева в Вашингтон. Подписание договора о ликвидации ядерных ракет средней дальности – 1-10 декабря.</p> <p>М.С.Горбачев объявлен на Западе Человеком года.</p> <p>Мировые цены на нефть в целом остаются низкими, что приводит к дальнейшему падению экономики СССР и уровня жизни его населения.</p>
1988	<p>Начало вывода советских войск из Афганистана – 15 мая.</p> <p>Встреча М.С.Горбачева и Р.Рейгана в Москве – 29 мая – 2 июня.</p> <p>Визит в СССР канцлера ФРГ Г.Коля – 24-27 октября.</p> <p>Визит в СССР президента Франции Ф.Миттерана – 25-26 ноября.</p> <p>СССР отменяет глушение радиостанции «Свободная Европа» на своей территории - 30 ноября.</p> <p>Визит М.С.Горбачева в Нью-Йорк (ООН). Его заявление о сокращении советских вооруженных сил и начале вывода советских войск из Восточной Европы – 6-8 декабря.</p>

	Мировые цены на нефть в целом остаются низкими, что приводит к дальнейшему падению экономики СССР и уровня жизни его населения, стремлению наиболее активной его части к разрешенной теперь эмиграции на Запад.
1989	Окончание вывода советских войск из Афганистана – 15 февраля. Президентом США становится Дж.Буш-ст. Многочисленные встречи М.С.Горбачева с западными лидерами (в том числе с президентом США Дж.Бушем-ст.) и его заявления о дальнейшем разоружении. Журнал «Новый мир» впервые в СССР начинает публикацию книги А.И.Солженицина «Архипелаг ГУЛАГ» - июль. Начало разрушения Берлинской стены – 9 ноября. Свержение режима Т.Живкова в Болгарии – 10 ноября. Победа «Бархатной революции» в Чехословакии – 24 ноября. Победа антикоммунистической оппозиции на выборах в Венгрии – 26 ноября. Победа антикоммунистических сил в Румынии – декабрь. Смерть академика А.Д.Сахарова – 14 декабря. Мировые цены на нефть в целом остаются низкими, что приводит к дальнейшему падению экономики СССР и уровня жизни его населения.
1990	СССР дает согласие на объединение Германии – 30 января. Многочисленные встречи М.С.Горбачева с западными лидерами. СССР дает согласие на вхождение объединенной Германии в НАТО – 14-16 июля. М.С.Горбачёву присуждена Нобелевская премия Мира. Мировые цены на нефть в целом остаются низкими, что приводит к дальнейшему падению экономики СССР и уровня жизни его населения.
1991	Война в Кувейте между США и Ираком – 16-19 января. Мировые цены на нефть остаются низкими, что приводит к дальнейшему падению экономики СССР и уровня жизни его населения. Ликвидация военного блока стран Варшавского договора – 1 июля. Попытка государственного переворота в СССР – 19-21 августа. Фактический роспуск СССР – 8 декабря. Добровольная отставка М.С.Горбачева с поста Президента СССР, переход власти к Б.Н.Ельцину – 25 декабря. Официальная ликвидация СССР - 26 декабря.
<i>Российский период</i>	
1992	Отмена государственного регулирования цен в России, гиперинфляция рубля – 1 января. Резкое расширение потока эмиграции россиян на Запад. Начало приватизации (ваучеры) государственного имущества в России. США принимают пророссийский «Акт в Поддержку Свободы»: Freedom for Russia and Emerging Eurasian Democracies and Open Markets, создающий основу для экономической помощи ослабленной кризисом экономики России. Визиты Президента России Б.Н.Ельцина в США – февраль, июнь.
1993	Президентом США становится Б.Клинтон – 20 января. Встреча Б.Н.Ельцина и Б.Клинтона в Канаде - 3-4 апреля. Б.Н.Ельцин разгоняет Российский парламент (Верховный совет).

	Американская телекомпания CNN в прямом эфире транслирует вооруженный штурм мятежного Белого Дома (здания Верховного Совета) в Москве, предпринятого частями российского спецназа и танками. Сторонники мятежного парламента делают попытку захватить здание телевидения в Останкино – 3-4 октября.
1994	Визит президента США Б. Клинтона в Россию – 12-15 января. Первая совместная российско-американская программа космических кораблей многоразового использования. Вывод российских войск из Германии – 1 сентября. Начало первой войны в Чечне 11-31 декабря. Визит Президента России Б.Н.Ельцина в США - 27-29 сентября
1995	Встреча политических лидеров США и России в Москве, на которых принято шесть совместных заявлений, в том числе о необратимости процесса сокращения ядерного оружия – 10 мая. Встреча Б.Н.Ельцина и Б.Клинтона в Канаде – 16 июня. Чеченские террористы захватывают заложников в больнице Буденновска – 14-19 июня. Встреча Б.Н.Ельцина и Б.Клинтона в США – 23 октября.
1996	Встреча Б.Н.Ельцина и Б.Клинтона в Москве – 21 апреля. Президентские выборы в России, на которых Б.Н.Ельцин в двух турах с большим трудом победил лидера коммунистов Г.Зюганова – 16 июня-3 июля. Окончание первой войны в Чечне - Россия и Чечня подписывают мирное соглашение. Начинается вывод российских войск из Чечни – 31 августа.
1997	Президент России Б.Н.Ельцин, Генеральный секретарь НАТО, главы государств и правительств НАТО подписывают в Париже «Основополагающий акт о взаимных отношениях, сотрудничестве и безопасности между НАТО и Российской Федерацией» – 27 мая.
1998	Встреча Б.Н.Ельцина и Б.Клинтона в Бирмингеме –17 мая. Резкий обвал курса рубля по отношению к мировым валютам, дефолт – 17 августа. Визит президента США Б. Клинтона в Россию – 1-3 сентября. США наносят воздушные удары по Ираку – 16-19 декабря. Запуск Международной космической станции.
1999	Постепенное повышение мировых цен на энергоносители приводит к началу роста экономики России, продолжавшемуся до августа 2008 года. США и НАТО проводят военную операцию в Югославии, направленную на защиту албанского анклава в Косово. Начало второй войны в Чечне – 30 сентября. Встреча Б.Н.Ельцина и Б.Клинтона в Стамбуле –18 ноября. Отставка Б.Н.Ельцина с поста Президента России – 31 декабря.
2000	В.В.Путин избран Президентом России - 26 марта Визит Президента Клинтона в Россию – 3-5 июня. Встреча В.В.Путина и Б.Клинтона в США. Принято Совместное заявление «Инициатива по сотрудничеству в области стратегической стабильности» – 6 сентября.
2001	Президентом США становится Дж.Буш-мл. – 20 января. Первая встреча (Любляна) Президента США Дж.Буша-мл. и Президента

	<p>России В.В.Путина – 16 июня. Авиационные теракты в Нью-Йорке и Вашингтоне – 11 сентября. США начинают войну в Афганистане – 7 октября. Визит В.В.Путина в США – ноябрь.</p>
2002	<p>Визит президента США Дж.Буша-мл. в Россию – 23-26 мая. Создание Совета «НАТО-Россия». США денонсируют договор по ограничению противоракетной обороны – 13 июня. Захват чеченскими террористами заложников в Доме культуры во время музыкального спектакля «Норд-Ост» в Москве – 23-26 октября. Визит президента США Дж.Буша-мл. в Россию – ноябрь.</p>
2003	<p>США начинают войну в Ираке – 20 марта. Визит президента США Дж. Буша в Россию (Санкт-Петербург) - 31 мая - 1 июня. Встреча Дж.Буша-мл. и В.В.Путина в США – 26-27 сентября.</p>
2004	<p>Захват чеченскими террористами заложников школе города Беслана – 1-3 сентября. Первый официальный визит президента России В.В.Путина в США - 13-16 ноября. Победа «Оранжевой революции» на Украине – ноябрь-декабрь.</p>
2005	<p>Встреча президентов Дж.Буша-мл. и В.В.Путина в Братиславе - 24 февраля. Теракты в лондонском метро – 7 июля. Иран возобновляет программу обогащения урана и отказывается от переговоров с ЕС. Начало «иранского кризиса» - 8 августа. Встреча президентов Дж.Буша-мл. и В.В.Путина в США - 16 сентября.</p>
2006	<p>«Газовый кризис» между Россией и Украиной – 1-4 января. Президент России В.В.Путин заявляет об окончании контртеррористической операции в Чечне – январь. Вице-президент США Р.Чейни в своей речи обвиняет Россию в использовании своих природных ресурсов в качестве внешнеполитического оружия давления, в нарушении Россией прав человека и в ее деструктивных действиях на международной арене. – 4 мая. Саммит «Большой восьмерки» в Санкт-Петербурге – 14-17 июля.</p>
2007	<p>Политический конфликт между США и Россией по поводу намерения США разместить в Польше и Чехии системы противоракетной обороны. Министр обороны США Р.Гейтс заявляет, что США «следовало бы быть готовыми к возможному вооружённому конфликту с Россией» - 8 февраля. Президент России В.В.Путин резко критикует внешнюю политику США на Совещании по мировой безопасности в Мюнхене – 10 февраля. Президент России В.В.Путин подписывает Указ «О приостановлении Российской Федерацией действия Договора об обычных вооружениях в Европе – 14 июля.</p>
2008	<p>Д.А.Медведев избран Президентом России - 2 марта. Встреча Дж.Буша-мл. и В.В.Путина в Сочи – 5-6 апреля. Мировые цены на нефть достигают нового пика - свыше 140 долларов за баррель - июль. Вооруженный конфликт между Грузией и Россией, связанный с Южной Осетией и Абхазией - 8-16 августа.</p>

	<p>С падением мировых цен на нефть (сначала до 100 долларов за баррель, а потом и ниже) и крушением ключевых кредитно-банковских консорциумов США начинается самый тяжелый со времен 1930-х годов мировой экономический кризис, особенно ошутимый в зависимой от экспорта нефти российской экономике – август.</p> <p>Резкое понижение курса рубля (на 30%) по отношению к мировым валютам – август-декабрь.</p> <p>Мировые цены на нефть резко (в 4,6 раза) падают – со 140 долларов за баррель в июле до 30 долларов за баррель в декабре.</p>
2009	<p>Президентом США становится Б.Обама, начало «перезагрузки» американо-российских отношений.</p> <p>Очередной «газовый кризис» между Россией и Украиной – январь.</p> <p>Мировые цены на нефть повышаются до 70 долларов за баррель - июнь.</p> <p>Первый визит президента США Б.Обамы в Москву, его встречи с президентом России Д.А.Медведевым и премьер-министром В.В.Путиным - 6-7 июля.</p> <p>Президент США Б.Обама объявляет об отмене решения США разместить в Польше и Чехии системы противоракетной обороны. Сентябрь.</p>

Книжная полка

Abstract

Dr. Oleg Baranov

Invitation to the world of cinema

This is the review about new Russian media education books (E.Kalach. Citizen Film Education. Voronezh: Voronezh State University, 2009, and S.Penzin. The world of Cinema. Textbook for University students. Voronezh: Voronezh State University, 2009).

Приглашение в мир кино

О.А.Баранов,
Кандидат искусствоведения,
профессор

Рецензия на книги:

Калач Е.В. *Киновоспитание гражданина.* Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2009. 62 с.

Пензин С.Н. *Мир кино.* Учебное пособие для вузов. Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2009. 535 с.

В Воронежском государственном университете большое внимание уделяется новому направлению педагогики – медиаобразованию. Доказательство тому – две книги, выпущенные ВГУ в 2009 году: учебное пособие С.Н.Пензина «Мир кино» и монография Е.В.Калач «Киновоспитание гражданина».

Я принимал участие в работе Внеочередного чрезвычайного съезда Союза кинематографистов России, который состоялся в Москве 30-31 марта 2009 года, и представил, как делегаты съезда охотно раскупали бы оба издания. Солидный том «Мира кино» – прекрасный подарок всем, кто любит киноискусство. А в монографии Е.В.Калач убедительно показана актуальность проблемы, которая стала лейтмотивом Съезда Союза кинематографистов и была отражена во многих выступлениях: кино – важнейшее современное средство воспитания нового поколения.

Стать Никанорович Пензин – известный в Воронеже кинокритик и медиапедагог. Педагогический энциклопедический словарь напоминает, что Воронеж был одним из «эпицентров» зарождения и становления медиаобразования в нашей стране: «В конце 1950-х – начале 1960-х гг. группа педагогов-энтузиастов (О.А.Баранов в Калининне, Ю.М.Рабинович в Кургане, С.Н.Пензин в Воронеже и др.) начали разрабатывать пути и способы включения игрового фильма в учебно-воспитательную работу школы. Были предложены две основные формы внеклассной и внешкольной работы: киноклуб (кружок) и кинофакультатив» [Педаг. словарь, 2002, с.119].

Кинообразование – важнейшая (и по объему, и по значению) часть медиаобразования. Главная трудность, с которой мы, преподаватели кино в школе и вузе, руководители кино клубов, столкнулись, – отсутствие учебников и учебных пособий. Даже представить невозможно, чтобы, к примеру, преподаватели литературы не имели в своем распоряжении библиотек с нужными книгами. А нам приходилось действовать именно так – на свой страх и риск. Постепенно вырабатывалась методика, издавались в разных городах методические пособия. Ну а в качестве учебников приходилось пользоваться общедоступными трудами киноведов по истории и теории кино. Надо ли говорить, что они не «стыковались» с задачами, целями и возможностями медиаобразования. И вот, наконец, один из наших коллег решился заполнить пробел и издал первое специализированное пособие для студентов, изучающих историю и теорию кино в некинематографических (подчеркиваю) вузах.

Учебное пособие «Мир кино» полезно не только нашим воспитанникам, но и нам, педагогам. Дело в том, что медиаобразование еще очень молодо, только-только набирает силу и начинает активно участвовать в учебно-воспитательном процессе высшей школы. Лишь в 2002 году учебно-методическое управление Министерства образования РФ зарегистрировало специализацию 03.13.30 – «Медиаобразование» в рамках специальности 03.13.00 – «Социальная педагогика». О своей поддержке движению медиаобразования вот уже полвека заявляет ЮНЕСКО, а теперь и Совет Европы, Европейский парламент. Теперь к преподавателю вуза предъявляются дополнительные требования: быть знакомым с новым направлением педагогики, которое предлагает нам в своей работе опираться на помощь масс-медиа (кино, телевидение, звукозаписи, пресса и т.д.), изучать методику медиаобразования. А коли так, книга, столь подробно раскрывающая «мир кино», должна заинтересовать всех педагогов. Именно всех.

Автор предлагает совершить путешествие по странам и континентам, вспомнить тех, кто подарил нам и совершенствовал мир кино. Первая часть книги знакомит с историей возникновения экранного искусства, раскрывает потенциал кино и его роль в нашей жизни. Очерки, из которых состоят остальные части, посвящены ведущим режиссерам отечественного и мирового кинематографа. Вторая часть рассказывает о советском интровертивном (т.е. освещающим внутренний мир героев) кино; третья – о новом кино России; четвертая кратко знакомит с кино Европы, пятая – с кино Японии и США.

Как видите, замысел грандиозный. Справился ли автор, сумел реализовать задуманное? Полностью разделяю мнение коллеги, профессора Тамбовского государственного университета В.А.Монастырского: «Книга великолепна и поистине уникальна. Затрудняюсь назвать что-либо аналогичное, так органично соединяющее три подхода: искусствоведческий – глубокие и обширные знания в области кино, педагогический – подвижническое стремление, я бы сказал – *страсть*, передать их другим, заразить их своим отношением к предмету разговора и личностный – свой, особый взгляд на кинематограф, его отдельные явления, фильмы, прожитые и пережитые как события личной биографии».

Первый «подход» или слой – это, конечно же, искусствоведческий. Мне представляется, что столь важная для изучения кинематографа первая часть «У каждого свое кино», посвященная теории экранного искусства, особых затруднений вызвать у автора не могла, так как опирается у него на надежный «фундамент». Имею в виду его предыдущие книги: и популярные («Кино от А до Я», «Основы киноискусства»), и солидные монографии («Кино в системе искусств: проблема автора и героя», «Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы»). А вот основная часть книги – очерки о режиссерах – потребовала многолетней подготовки. Автору пришлось мало того, что отсмотреть тысячи фильмов, но еще и изучить громадный текстовый материал: книги и статьи о кинематографистах, интервью с ними, текущие рецензии, отчеты о кинофестивалях и т.д.

Буквально на первой странице автор предупреждает: «Само собой – книга не энциклопедия, она не ставит целью рассказать о всех выдающихся мастерах кино... Надеюсь, каждый легко продолжит и дополнит перечень кинематографистов, достойных, чтобы мы их знали, чттили и помнили» [Пензин, 2009, с.3]. Кино молодо, ему всего сто пятнадцать лет. Но за этот кратчайший срок снято несколько сот тысяч фильмов, каждая страна гордится многими мастерами кино. Представляю, сколь труден был выбор: кому отдать предпочтение, на каких именах, фильмах и их проблемах остановиться подробнее? Автор поставил перед собой задачу познакомить зрителей (в первую очередь – молодых) и с киноклассикой, и с современным кинопроцессом.

Чтобы подчеркнуть серьезность и сложность проблем, стоявших перед автором, сошлюсь на «Манифест кинематографистов»: «Обращаясь к прошлому, можно с уверенностью отметить, что отечественный кинематограф был поистине могучим. Великие режиссеры мира восхищались тем, как функционирует кинематограф в Советской России. Стопроцентное финансирование, единая мощная система кинопроката, а самое главное – высокий творческий и нравственный уровень картин наших кинематографистов. Конечно, это не повод, чтобы идеализировать прошлое настолько, чтобы не видеть серьезного и порой разрушительного вмешательства государственной идеологии в творческий процесс. Тем не менее, кинематограф наш оставался великим во всех отношениях. Волна разрушения 90-х годов привела к тому, что мы почти потеряли этот кинематограф» [Манифест..., 2009, с.1].

Манифест принят в мае 2009 года, когда «Мир кино» был уже издан. Но когда читаешь главы об отечественном кино, то не покидает ощущение, что Сталь Никанорович полностью разделяет основные положения Манифеста, т.к. считает, что в волшебный мир «десятой музы» невозможно войти, не зная ее прошлого. Нельзя стать полноценным читателем, если не открывал книг Пушкина, Лермонтова, Толстого, Достоевского и других великих писателей. Точно так же не будешь истинным поклонником кино, не зная его истории. Наследие советских кинематографистов разных периодов названо в книге «золотым фондом» кино. Открывается список блистательных имен, естественно, С.Эйзенштейном, чей

«Броненосец «Потемкин» во всем мире считается лучшим фильмом всех времен и народов. Подлинным киноведческим открытием автора являются сообщаемые им неизвестные факты об истории создания сценария второй серии «Ивана Грозного», о сознательном сближении режиссером образа Ивана IV с Петром I.

Признаюсь, мне очень приятно, что второй очерк посвящен Л.Кулешову, которого наши классики считали своим учителем. В.Пудовкин, Б.Барнет и другие режиссеры в предисловии к его книге «Искусство кино» высоко оценили его заслуги: «Становление кинематографии пошло от Кулешова...Мы делаем картины – Кулешов сделал кинематограф».

Лев Владимирович с женой – кинозвездой 1920-х годов А.Хохловой приезжал в Калинин в наш киноclub школы-интерната № 1, беседовал (теперь это именуется «мастер-классом») с моими воспитанниками. А Сталь Никанорович рассказывает, как мэтр присутствовал в 1968 году на защите его диссертации во ВГИКе.

И еще одно воспоминание автора – уже о другом нашем классике: в 1952 в Воронеж приезжал постановщик первой отечественной звуковой картины знаменитой «Путевки в жизнь» Николай Владимирович Экк. И студент ВГУ С.Пензин сопровождал его во время выступлений в клубах и Дворцах культуры...

С.Н.Пензин первым сделал попытку соединить медиаобразование с краеведением (имею в виду его интересную книгу «Кино в Воронеже»). Поэтому он не упускает возможности рассказать о киносъемках в своем родном городе. Так, в очерке о С.Бондарчуке он вспоминает о съемках в Воронеже «Судьбы человека», а в очерке о В.Шукшине – о его приездах в Воронеж. Первый раз – как исполнителя одной из ролей в приключенческом фильме «Золотой эшелон», второй раз – на премьеру своего первого фильма «Живет такой парень».

К сожалению, из-за ложной скромности автор не упоминает, что выступил инициатором установки мемориальной доски, посвященной этому событию. Напомню, что режиссерский дебют Шукшина чем-то не понравился киноначальству, фильм хотели положить «на полку». И тогда зав. отделом кино в газете «Правда» Г.А.Капралов организовал его просмотр для рабочих воронежского завода синтетического каучука, которые приняли картину на «ура». После очерка об этом в «Правде» фильм был выпущен на экраны, завоевал призы на МКФ в Венеции и на I Всесоюзном кинофестивале в Ленинграде. В 2004 году на здании Дворца культуры им. Кирова установлена мемориальная доска в честь приезда В.М.Шукшина.

Конечно, в истории любого искусства есть имена, как говорится, «ключевые». Разделы об отечественном кино не могли не включать подробный анализ творчества А.Тарковского, М.Ромма, С.Параджанова, И.Таланкина, К.Муратовой, А.Сокурова, А.Кончаловского, Н.Михалкова и др. Новое кино России представляют в книге В.Пичул, С.Говорухин, С.Бодров, А.Балабанов, Д.Месхиев, А.Попогребский, Б.Хлебников, А.Звягинцев и др.

Но автор напоминает и о таких режиссерах, которые внесли значительный вклад в киноискусство, но мало знакомы широкой публике. Читая очерк о

представителе французской «Новой волны» Э.Ромере, я вспомнил, что когда-то в прокате были некоторые его фильмы. Но этого имени нет даже в «Энциклопедии европейского кино». И вдруг в сентябре 2009 года телеканал «Культура» показал его картины из цикла «Сказки времен года». Тот, кто их посмотрел, мог убедиться, что это выдающийся мастер. Вроде бы ничего особенного на экране не происходит, одни бесконечные разговоры. Но речь идет о самом главном – о сложности человеческих отношений...

Каждого режиссера и его фильмы автор рассматривает не абстрактно, а как определенное социокультурное явление, обусловленное конкретным временем и задачами общества. Нас подталкивают о многом задуматься. К примеру, почему после всемирного успеха фильма «Летят журавли» наша критика замалчивала последующие работы М.Калатозова? То была случайная одиночная удача? Нет, доказывается в книге, взлет «Журавлей» был подготовлен предыдущими лентами мастера «Соль Сванетии», «Валерий Чкалов» и др., продолжен в последующих шедеврах «Неотправленное письмо», «Я – Куба», «Красная палатка», внесших значительный вклад в становление интровертивного кино.

Автор признается, что его как педагога всегда интересовали фильмы о молодых, фильмы для молодых. Поэтому так получилось, что много места в книге занимают картины о проблемах воспитания. Подробно анализируются молодежные ленты отечественных режиссеров С.Соловьева, Д.Асановой, В.Турова, А.Кончаловского, М.Хуциева, М.Осепьяна и др.

Кстати, монография Е.В.Калач «Киновоспитание гражданина» служит своеобразным дополнением и продолжением разговора о воспитании средствами кино. В книге предпринята попытка подробно проанализировать возможности кинематографа в историческом образовании и воспитании учащейся молодежи. О важности и актуальности данной задачи указывается и в «Манифесте кинематографистов»: «Прежние фильмы о целой плеяде великих деятелей России – Ушакове, Нахимове, Суворове, Богдане Хмельницком, Петре I, Иване Грозном, Емельяне Пугачеве и о многих других – были сделаны в разные годы с высочайшим качеством художественного воплощения. Они помогали многим людям постигать нашу историю через отечественный кинематограф...» [Манифест, 2009, с.1].

В монографии Е.В.Калач в приложении в список фильмов, рекомендуемых к показу в учебно-воспитательном процессе изучения отечественной истории» включила перечисленные выше названия, дополненные картинами «Академик Иван Павлов», «Андрей Рублев», «Герои Шипки», «Минин и Пожарский», «Михайло Ломоносов», «Пирогов», «Пржевальский», «Тарас Шевченко» и др. [Калач, 2009, с.52-53].

Приходится слышать, будто книги о кино теперь не нужны, ибо любую информацию можно найти в интернете. Это распространенное заблуждение. Разумеется, интернет – надежный помощник зрителю, серьезно заинтересовавшемуся киноискусством, его историей. Но книги наподобие «Мира

кино» – нечто совершенно иное. Это, как сказано, глубоко личностный взгляд на кино в целом и на отдельные произведения.

Год назад Издательско-полиграфический центр ВГУ выпустил книгу «Мой Воронеж после войны», в которой Сталь Никанорович делится воспоминаниями о родном городе, университете, о своем детстве и юности. Точно так же и в новой книге Сталь Никанорович рассказывает о личных впечатлениях о работах выдающихся кинематографистах. Как верно подметил В.А.Монастырский, фильмы стали частью его биографии. Не случайно порой проводятся откровенные параллели между сюжетом фильма и фактами жизни. К примеру, говоря о фильме П. Богдановича «Последний киносеанс», в котором речь идет об американской школе 1951 года, автор вспоминает отроческие заботы одноклассников воронежской мужской школы, которую окончил годом раньше.

И, наконец, еще об одном свойстве издания, невозможном в интернете: книга – это нечто целое, очень сложное единство, где каждая часть, каждый очерк автономны и одновременно взаимно дополняют друг друга, дают общую картину кинематографа в целом. В книге имеется указатель режиссеров, так что можно ею пользоваться как справочником. Тем не менее, ее надо прочитать всю, как говорится, «от корки до корки». И тогда перед вами вспыхнет яркий свет и озарит одно из самых интересных явлений современности, названное автором «миром кино».

С.Н.Пензин рассматривает кинематограф не изолированно, а в дружной семье муз, в общей системе художественного творчества. Оказывается, много поучительного для судьбы кинематографа можно извлечь из истории традиционных искусств. Так, в Афинах при Перикле посещение театра было не только бесплатным, но еще и чуть ли не обязательным для всех; беднякам выдавалась денежная компенсация за потерянное для работы время. Античное государство понимало незаменимость искусства для образования и воспитания сограждан. Вот бы и нам так!

Книгу необыкновенно интересно читать за счет многих фактов, недостаточно известных, а порой совершенно неведомых. В первую очередь это относится к истории «десятой музы». Мы привыкли, что кино ведет свою родословную от братьев Люмьеров. В книге доказывается, что на два года раньше платные просмотры «синемы» организовал Т.Эдисон. Я попробовал проверить это по кинословарю. Напрасно: Т.Эдисона там вообще нет...

Первооткрывателем выступил автор и в очерке «Кино Серебряного века». Вместе с медиапедагогом Е.В.Калач он обнаружил в библиотеке ВГУ массу материалов о том, что передовые российские педагоги уже 100 лет назад почувствовали колоссальные возможности «синема» для образования и воспитания подрастающего поколения.

Порой может показаться, что в «Мире кино» излишне подробно пересказывается содержание некоторых фильмов. Думается, это нужно для того, чтобы вызвать наш эмоциональный отклик. Иначе читателю будет непонятно, чем картина так потрясла автора. К тому же что-то мы можем никогда не увидеть, и

нам стараются дать хотя бы словесное представление о картине. Это относится к немногим документальным лентам, которые, с точки зрения автора, представляют особую ценность для педагога.

Разделы о зарубежном киноискусстве содержат громадный фактический материал, стараются разбить некоторые предрассудки и стереотипы. К примеру, существует предубеждение против заокеанской кинопродукции. В книге показывается, что Голливуд поставляет поток низкосортного зрелища, которое заполонило мир и вызывает у многих кинематографистов стремление подражать. Но одновременно в США немало талантливых кинематографистов, которых привлекают сложные проблемы современности. Очерки о них объединены рубрикой «Многоликий экран Америки».

Почти все режиссеры, о которых идет речь в книге, принадлежат, образно говоря, к первой, а то и к высшей «лиге». Почти, но есть исключение: итальянцы Г.Якопетти и Т.Брасс. Кинословари обходят эти имена молчанием, а С.Н.Пензин считает необходимым предостеречь от продукции данных постановщиков, остроумно сославшись на книги для грибников, которые информируют не только о безопасных грибах, но и о несъедобных и – самое главное – о ядовитых. Названные кинематографисты откровенно спекулируют на «болевых точках» в любой системе воспитания, связанных с расовой неприязнью (Якопетти), половым инстинктом (Брасс). К сожалению, подделки Т.Брасса широко рекламируются (он был даже гостем одного из Московских кинофестивалей) и демонстрируются на наших экранах.

В связи с этим необходимо коснуться проблемы, которая подчеркивает актуальность книги «Мир кино», её активную позицию против засилья киномусора на кино/телеэкранах. Воспитывать всегда было труднее, чем учить. Но каких-нибудь четверть века назад мы, педагоги, не сталкивались со столь мощным отрицательным воздействием на молодежь всех масс-медиа. Чтобы не быть голословным, сошлюсь на «Манифест кинематографистов»: «На протяжении последних двух десятилетий... кино, телевидение, пресса, как орудия крупного калибра, из всех своих стволов беспощадно палят по России, ее народу, ее традициям, уничтожая все самое дорогое, хрупкое и ценное... Сегодня идет последовательная «вестернизация» российского кино и телеэкрана. *Мутирование сознания новых поколений...* (Подчеркнуто мною. -О.Б.) В кумирах, звездах гламурного эфира оказываются, как правило, именно те, кто наиболее радикально и сознательно отрицают совесть – как предрассудок, а мораль и хороший вкус – как пережиток. Насаждается культ непомерной праздности, сытости... «Будьте бесстыдными!» – призывают нас с экрана телевизионные каналы. Основой большинства передач сегодня стали идеологический цинизм, жажда развлечений любой ценой, отказ от уважения к человеку, от категории добра и зла, от осознания ответственности за своего зрителя... Транслируется нескончаемый поток сюжетов об отклонении от нормы, о всевозможных разновидностях патологии – в деловых отношениях и любви, в искусстве и религии, в дружбе и сексе, во взаимоотношениях с государством и законом» [Манифест..., 2009, с.1].

К сожалению, краски здесь не сгущены, сказана чистая правда. В итоге мы, педагоги, имеем дело с юношами и девушками, уже наглотававшимися ядовитых паров упомянутой выше отравы. Издания наподобие «Мира кино» и «Киновоспитания гражданина» выполняют еще одну важную функцию – служат противовесом негативному медийному влиянию. Книги эти, пропагандируемые ими фильмы – оазис, круг чистой воды, глоток свежего воздуха. Они убедительно доказывают, что «кинематограф и телевидение должны быть переориентированы на воспитание духовно-нравственного иммунитета молодого поколения к пошлости, цинизму, попранию достоинства исторического прошлого нашего народа и страны, к разнузданной пропаганде наживы любой ценой» [Манифест..., 2009, с.1].

В учебном пособии «Мир кино» содержатся важные методологические установки: вот так мы, зрители, должны относиться к восприятию произведения киноискусства: интересоваться создателями, их творчеством, их мироощущением. После просмотра фильма вступать в мысленный диалог и с автором, и с героем. Другими словами – размышлять об увиденном. А педагогу желательно это делать вместе со своими студентами. Именно так заканчиваются многие очерки книги – краткими стенограммами коллективного обсуждения фильма в студенческой аудитории.

«Мир кино» – своеобразный пропуск в серьезный, авторский кинематограф. Правда, Сталь Никанорович жалеет, что не о всех любимых режиссерах успел рассказать. Представляю, сколь сложно было подготовить подобное пособие, дающее представление о прошлом и сегодняшнем дне кинематографа. Вполне естественно, что не все трудности удалось преодолеть «с первого захода». Выход простой: будем ждать продолжения. Не важно, в какой форме: будь то вторая часть «Мира кино» или новое издание – расширенное и дополненное.

Литература

- Калач Е.В. Киновоспитание гражданина. Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2009..
Манифест кинематографистов // СК Новости. 2009. № 7-8 (261-262). С. 1.
Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. С. 119.
Пензин С.Н. Мир кино. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2009.

Книжная полка

Abstract

Elena Kalach

Regional journalists in the media education system

This is the review about new Russian media education books (V.Tulupov and all. UMO-Region. Textbook for University students. Voronezh: Voronezh State University, 2009).

Региональные журналисты в системе медиаобразования

Е.В.Калач

Рецензия на сборник:

УМО-регион /Сост. В.В.Тулупов и Е.М. Бебчук. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2009. 68 с.

Вот уже девятый год в Воронежском государственном университете собираются представители факультетов журналистики вузов регионов России, чтобы рассмотреть актуальные проблемы подготовки журналистских кадров. В этот раз основной темой встречи стало обсуждение проблемы медиаобразования, итогом чего стал выпуск сборника информационных и научно-методических материалов «УМО-регион».

На страницах сборника поднимаются вопросы необходимости подготовки населения к пониманию специфики информационной деятельности, чтобы научить зрителя, слушателя, пользователя Интернета ориентироваться в медиaprостранстве, разбираться в системе СМИ. Насущной задачей при этом выступает включение медиаобразования в школьную и вузовскую практику.

Профессор Ивановского государственного университета С.Л.Страшнов пишет об использовании элементов медиакритики в системе медиаобразования. Автор, на наш взгляд, справедливо отмечает, что статус современного человека предполагает не только его информированность и активность, но и наличие навыков критического мышления в том числе и по отношению к медиа, нередко мистифицирующих реальность или уводящих от нее. Поэтому важно научить аудиторию, тому, что не нужно простоудушно-доверчиво, исключительно эмоционально воспринимать медиатексты. И в этом случае медиакритика призвана быть социальной подводящей динамично мыслящего человека к размышлениям о жизни, формирующей гражданское сознание.

В ходе обучения предполагается научить и научиться распознавать сопряженные с медиакратией опасности, чтобы выработать механизмы, защищающие от медиаманипуляций, ориентировать обучаемых на усвоение критериев и методик анализа медийных текстов.

В материале декана факультета журналистики, профессора Белгородского государственного университета А.П.Короченского «Медиакомпетентность аудитории и медиакритика» со ссылкой на работы известного медиапедагога А.В.Федорова рассматривается понятие «медиакомпетентности личности», основные направления ее формирования в процессе накопления индивидуального опыта, самообучения в ходе общения со средствами массовой информации и целенаправленно под воздействием различных форм медиаобразования. В этой связи очень перспективной представляется положение автора о том, что в формировании современной коммуникационной культуры наряду с образовательными учреждениями призваны участвовать структуры гражданского общества, средства массовой информации, журналистика и публицистика, располагающие большим потенциалом распространения знаний и развития коммуникативного опыта граждан.

Автор справедливо подчеркивает плодотворность намечающейся тенденции интеграции медиаобразования и журналистики, ссылаясь при этом на опыт медиаобразовательных порталов и сайтов, созданных под руководством профессора А.В.Федорова (Таганрогский государственный педагогический институт).

И еще на один материал сборника считаем нужным обратить внимание читателей. Это статья декана факультета журналистики Воронежского государственного университета, профессора В.В.Тулупова «Учить и учиться журналистике», где на основе отечественного и зарубежного опыта анализируются инновационные аспекты подготовки журналистов в системе школа – вуз – послевузовское образование, в которой важное место принадлежит и медиаобразованию, взаимодействию в нем преподавателей и обучающихся.

В заключение обзора хотелось бы отметить три момента:

- Воронежский государственный университет не случайно выступил в роли организатора обсуждения вопросов медиаобразования и издания сборника его материалов: с 1960-х годов ВГУ – один из центров, где большое внимание уделяется теоретической и практической сторонам этой проблемы. Весьма положительно, что эта традиция находит свое продолжение;

- стремление журналистов активно включиться в процесс медиаобразования свидетельствует о жизненной потребности к взаимодействию и сотрудничеству с педагогами, историками, социологами, философами, киноведами, культурологами во имя большой и благородной цели формирования молодого поколения страны, его гражданского, нравственного и культурного облика;

- очень важно, что само журналистское сообщество все более осознает необходимость обращения к медиаобразованию. Характерно, что на III (седьмого созыва) пленуме Союза кинематографистов РФ, состоявшемся 6 августа 2009 г., председатель Комитета Государственной Думы по культуре Г.П.Ивлиев, отвечая на вопрос А.В.Федорова, сказал: «Медиаобразование чрезвычайно важно как некая мощная прививка против негативного воздействия на детское сознание. И мы с группой депутатов внесли законопроект, который называется «О защите детей от информации, наносящий вред их здоровью» [СК-Новости. 2009. № 9, 17.09].